معلمة رياض الأطفال

- دراسة مقارنة -

د. شبل بدران
أستاذ أصول التربية
وعميد كلية التربية - جامعة الاسكندرية

٢٠٠٦

دار المعرفة الجامعية
٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الـكـتــاب : معلمة رياض الأطفال

الـكـاتــب : د. شبــل بــدران

الـطـبـعــة : الأولى ٢٠٠٦

رقـم الايـداع : ١١٨٨٧ / ٢٠٠٥

الترقيم الدولى : 977-273-286-6 I.S.B.N.

الـنـــاشــر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير – الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس – الشاطبى – الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ – ت: ٥٩٧٣١٤٦

الـمـطـبـعــة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل – ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية – القاهرة الصحراوى – ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

معلمة رياض الأطفال

تحليل مقارن

«مهمتنا بلوغ المجد في سباق اللامساواة»... لا نعبأ بالمتخلفين في سباق المنافسة.. الناس غير متساويين بالطبيعة، وهذا خير.. لا فضل للضعفاء ذوي الحظ السئ في التعليم، وإن ما يصيبهم يستحقونه، لأن الخطأ خطأهم وليس خطأ المجتمع..»

«مارجريت تاتشر»



مقدمة

فى إعلان الألفية فى سبتمبر ٢٠٠٠ أخذت الدول الأعضاء فى الأمم المتحدة التزاماً قوياً على عاتقها بالتصدى للفقر المدقع والبؤس المتزايد والذى يجتاح مناطق كثيرة فى العالم. وأكدت الدول على ذلك بتصريحها «لن ندخر وسعاً نحو تحرير رفاقنا من الرجال والنساء والأطفال من حالات الفقر الشديد التى تنطوى على الإذلال والتجرد من الصفات الإنسانية والتى يتعرض لها حالياً أكثر من بليون شخص».

ولقد حددت الحكومات عام ٢٠١٥ لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، وهى القضاء على الفقر المدقع والجوع وتعميم التعليم الابتدائى وتعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة وتخفيض معدل الوفيات وتحسين الصحة. ولكن المتجمع الدولى يعتبر أن هناك هدفين تدور حولها التنمية، وهما تعميم التعليم والمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة.

ومع أن تعميم التعليم يبدو هدفاً واضح المعالم نسبياً إلا إنه ثبت أنه صعب التحقق كغيرة. فعلى الرغم من مرور عقود بعد تلك الالتزامات، وبعد اعادة تأكيدها لضمان حصول كل طفل على التعليم الجيد، مازال هناك نحو ١٢١ مليون طفل محروم من هذا الحق، وعلى الرغم من وجود الآف المشاريع الناجحة فى كل اركان المعمورة فإن التكافؤ بين الجنسين فى التعليم، من حيث دخول المدارس والتحصيل الناجح وإكمال التعليم، لا يزال بعيد المنال كما كان من قبل ولا تزال الفتيات تخسرن وبصفة منتظمة المزايا التى يمنحها التعليم.

لقد جاء أول التزام المجتمع الدولى بتعميم التعليم فى الإعلان العالمى

لحقوق الإنسان فى عام ١٩٤٨ والذى أعيد التأكيد عليه فيما بعد فى اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩ وخلال القمة العالمية من أجل الأطفال فى عام ١٩٩٠ لم يكتف زعماء العالم بتأكيد التزامهم بإتاحة التعليم الأساسى الجيد للفتيان والفتيات على حد سواء، ولكنهم تعهدوا ايضاً بتركيز جهودهم للحد من التفاوت الموجود منذ عقود فى معدلات الالتحاق بالمدارس، وعلى الرغم من كل تلك التعهدات التى لم تتحقق للآن.

من هنا يأتى الإهتمام الدولى والعالمى والإقليمى والمحلى بتعليم رياض الأطفال تلك المرحلة الحاسمة فى حياة الأمم والشعوب، والإهتمام برياض الأطفال لا يكون فقط بالإهتمام بالمؤسسات والبرامج والخطط الدراسية، ولكن يأتى على رأس هذا الإهتمام العناية باعداد وتكوين معلمة رياض الأطفال، تلك القائدة التى تقود العمل التربوى والتعليمى فى رياض الأطفال، أن البرامج والدراسات المتعلقة باعداد وتكوين معلمات رياض الأطفال هى التى تشغل المهتمين والمنشغلين بالشأن التربوى على الساحة الدولية، من هنا جاء التفكير فى هذا الكتاب الذى نأمل أن يحقق الفائدة التى نسعى إلى تحقيقها من خلاله.

أ.د. شبل بدران

أستاذ في أصول التربية

عميد كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الفصــل الأول

فلسفة وأهداف تكوين المعلم



الفصل الأول

فلسفة وأهداف تكوين المعلم

مقدمـــة:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الهامة فى حياتنا عامة، الأمر الذى جعل الدولة تعتبر العقد (١٩٨٩ - ١٩٩٩) عقداً لحماية الطفل المصرى، وتعاظمت الندوات والمؤتمرات المنعقدة بهذا الشأن أيضاً، مما جعل التعليم قضية أمن قومى، وانبثق مشروع تطوير التعليم الابتدائى عن المطالبة بجعل مرحلة رياض الأطفال جزءً من التعليم الأساسى الإلزامى؛ وتوفيره لجميع الأطفال من الجنسين بالريف والحضر.

إن المعلم هو العنصر الأساسى فى الموقف التعليمى، وهو المحرك الأساسى لدوافع التلاميذ، فردود أفعال التلاميذ تأتى استجابة لما يستخدمه المعلم من وسائل مباشرة وغير مباشرة فى الموقف التعليمى، من هنا كانت الحاجة ضرورية وملحة فى الوقوف على إعداد وتكوين المعلم بشكل مفصل[١]. ومع التطور المستمر فى هذا الموضوع نتيجة تطور استراتيجيات التعليم والتعلم والأبحاث التى أجريت على المعلم وشخصيته ومدى تأثيره على تلاميذه، مثل أبحاث «فلاندرز» التى أجريت على نسق التفاعل بينه وبين طلابه[٢].

من هنا كان الاهتمام بإعداد المعلم بشكل عام، إعداد وتكوين معلمة رياض الأطفال بصفة خاصة بداية من النصف الثانى من القرن العشرين.

وأوضحت الدراسات التربوية أن مجال إعداد معلمة رياض الأطفال فى

مصر يحتاج لكثير من الدراسات والبحوث حتى يمكنها القيام بدورها فى تربية الطفل، وتنشئته تنشئة سليمة فى جميع النواحى. من هنا وجب ضرورة إعداد المعلمة الإعداد التربوى المتخصص(٣).

وتعالت الصيحات فى الآونة الأخيرة مطالبة بضرورة العناية بإعداد المعلم الواعى المستنير الذى يستطيع قيادة الأمة من خلال إعداد النشء بصورة تتواءم ومتطلبات العصر. «فنحن بحاجة إلى معلم جديد لأجيال المستقبل حيث ينمى لدى المتعلمين صفات الشخصية النامية المتفاعلة مع مجريات الأمور بصورة بعيدة عن الخيال، عاملة على نهضة الأمة، فى مقدرته إنجاز العمل(٤).

ولقد شهد القرن العشرين اهتمام الدول بالتنمية الاقتصادية، هذه التنمية تتطلب سد الفجوة بين الوظائف والفرص التعليمية المتاحة، ولا يتم الإصلاح وتطوير التعليم إلا إذا عملنا على تطوير وارتقاء المعلم من حيث الإعداد والتدريب. فالمعلم ذو دور فعال فى العملية التعليمية، وفى تخريج المواطن الكفء الذى يمتلك المهارات الأساسية التى تعينه على القيام بدوره التربوى(٥).

ونتيجة لما للمعلم من أهمية فى العملية التعليمية فقد طرحت على الساحة التربوية والكتابات التربوية العديد من المصطلحات التى قد تبدو متساوقة(*) مع بعضها البعض، ومع النظرة المتأملة تجد بينها تباينا كبيراً؛ الأمر الذى يستلزم ضرورة التعرف عليها. والوقوف على دلالتها اللغوية؛ من أجل الوصول إلى مصطلحات ذات دلالات اصطلاحية تتفق ودلالاتها اللغوية. لذا سنتعرض للاصطلاحات التالية:

(*) ساوق الشئ ناسيه وأتفق معه، وأصبح أحدهما مرادفاً للآخر (أنظر مادة «سوق»)، أنظر: ابن منظور المصرى، معجم لسان العرب، القاهرة، دار المعارف ١٩٧٩.

(أ) إعداد المعلم.

(ب) تدريب المعلم.

(جـ) تكوين المعلم.

(د) تأهيل المعلم.

أ- **مفهوم الإعداد** (Preparation): بمثابة صناعة أولية للمعلم كى يزاول المهنة، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، وهذا الإعداد فى ثلاثة محاور هى:

١- الإعداد الأكاديمى.

٢- الإعداد التربوى.

٣- الإعداد الثقافى.

ب- **مفهوم التدريب** (Training): هو بمثابة العمليات النمائية التى يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذى يطرأ على المنهج وطرائق التدريس والتعليم، نتيجة التطور الاجتماعى والتقنى المستمر.

ت- **مفهوم التأهيل** : هو يقتصر على الإعداد المهنى التربوى، لأن الطالب يلتحق بكلية التربية ليتزود بالمعارف والخصائص النفسية والنمائية لطلابه.

ث- **مفهوم التكوين** : ويقصد به الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة؛ لتحسين أداء المعلم من خلال تنمية مهنية مستدامة.

ويتضح لنا أن تلك المفاهيم والمصطلحات يمكن أن تقودنا إلى مايلى:

١- مفهوم التكوين (تكوين المعلم لممارسة المهنة) أعم وأشمل من المفاهيم السابق ذكرها.

٢- المفاهيم الأربعة ذات دلالات مختلفة من حيث الدلالة اللغوية والاصطلاحية.

٣- إن مفهوم الإعداد أجود اصطلاحاً من مفهوم التأهيل والتدريب؛ لأن الإعداد يستلزم أسس ثابتة تبنى فى عقل ووجدان الطلاب المتعلمين ليصبحوا ذات فعالية فى العملية التربوية.

أولاً: فلسفة وأهداف إعداد المعلم:

إن القضية الخطيرة هى عدم إلمام العاملين فى مجال إعداد المعلم بفلسفة الإعداد. إن عدم الفهم بطبيعة إعداد المعلم يجعلهم يتصورون أن المعلم يحتاج إلى مادة علمية - فقط - وطريقة تساعد فى إيصال المعلومات والمعارف، دون وجود فلسفة تحدد وترسم طريق ومنهج العمل، هذا المفهوم الخاطىء أدى إلى غياب الأهداف والفلسفة فى لوائح اعداد المعلم بالمؤسسات التربوية. ويلخص «براميلد» Brameld وجهات نظر الفلاسفة حول فلسفة وأهداف إعداد المعلم:

- **وجهة نظر الأصوليين:**

ينظر الأصوليون إلى إعداد المعلم إلى أن الهدف الأساسى منه هو المحافظة على التراث.

- **وجهة نظر التقدميين:**

يركز أصحاب هذه النظرة على مساعدة المعلم، على أن يختار بحرية، وأن يساعد تلاميذه فى الاختيار من البدائل المطروحة، ويعلمهم كيف ينتقدون ويوجهون.

- **وجهة نظر البنيويين:**

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن إعداد المعلم ينبغى إن يدعم الخيار العقلى والمنطقى، ويجب أن يزود بالثقافة، وبذلك من يتمكن من استخدام الثقافة يتمكن من استخدام المعرفة فى موضوعها الصحيح.

ثانياً: خصائص الأهداف التربوية التي تبني عليها برامج الإعداد:

(١) أنها مشتقة من فلسفة التربية والتى اشتقت بدورها من فلسفة المجتمع.



شكل (١) مصادر اشتقاق أهداف إعداد المعلم

(٢) تقوم بكل الأنشطة التربوية فى المجتمع.

(٣) يشارك فى صياغتها مسئولون من قطاعات مختلفة فى المجتمع.

(٤) تساعد فى التكامل بين فروع المعرفة.

(٥) تشمل جميع مراحل التعليم وجميع مراحل النمو.

ثانياً: وظيفة الأهداف التربوية العامة لبرامج إعداد المعلم:

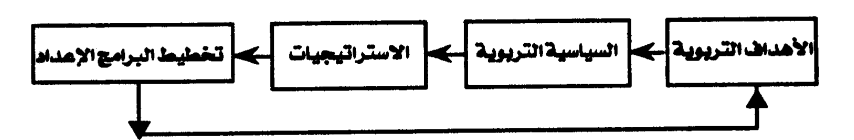
(١) الأهداف التربوية نقطة البداية للخطط التربوية فى برامج إعداد المعلم، وبعد الأهداف تأتى الحاجة إلى السياسات التربوية والتى من شأنها تحديد الأولويات والأهداف والتى يطلق عليها استراتيجية.

(٢) التخطيط يهتم بتحديد الأهداف والطرق الموصلة إليها والعوامل المؤثرة بها. ومن هنا فإن الدور الذى يلعبه التخطيط هو التحكم فى مستقبل الأنشطة للوصول إلى أقصى درجة من الكفاءة.

(٣)الاستراتيجية فى فلسفة إعداد المعلم هى الجهد المبذول بطرق مختلفة لتحقيق الأغراض التربوية.

(٤) تحقيق الوحدة بين عناصر عملية إعداد المعلم والتى تساعد فى تحقيق دوره.

(٥) ضرورة إدراك العلاقة المتبادلة بين الأهداف والوسائل، وما للوسائل من أهمية فى برامج إعداد المعلم.



شكل (٢) وظيفة الأهداف التربوية العامة ببرامج إعداد المعلم

أدوار المعلم[٦]:

يلعب المعلمون أدواراً ذات مغزى كبير فى العملية التعليمية، وهذه الأدوار متداخلة فيما بينها منها - على سبيل المثال لا الحصر - ما يلى:

١- دور الخبير فى فن التدريس: فهو الذى يستثير ويوجه، ويقوم عملية التدريس، وهذا الدور هو أكثر ارتباطاً بالمكانة الاجتماعية لمهنة التدريس.

٢- دور الممثل لقيم المجتمع: فهو الشخص الذى يجعل اهتمامه الأول هو نقل الثقافة لأفراد المجتمع، فهو يعمل على تنمية الاتجاهات الدينية والخلقية والاجتماعية والعمل على بناء «المواطن الصالح».

٣- دور الخبير فى المادة الدراسية: فهو الشخص الذى يتقن أسرار المادة

الدراسية التى يقوم بتدريسها، ولديه القدرة على مواجهة صعوبات التعلم لدى تلاميذه.

٤- دور الخبير فى العلاقات الإنسانية: فهو الشخص الذى يستخدم الوسائل والأساليب المختلفة والتى تعمل على استثارة المتعلم، مما يتطلب ضرورة فهم قدرات التلاميذ واستعدادتهم وميولهم.

٥- تقديم المعلومات للتلاميذ.

٦- تدريب الطلاب على كيفية اكتساب المهارات التى تساعدهم فى حياتهم تحقيقاً لمقولة: التربية من أجل الحياة والتعليم مدى الحياة.

٧- تدريب الطلاب على الاستفادة من المعرفة.

٨- تقويم نمو التلاميذ من جوانب النمو المختلفة التى تشمل النمو العقلى والوجدانى والاجتماعى والمعرفى.

٩- استخدام مهارات وطرق مختلفة فى التدريس لنقل المعلومات للطلاب.

١٠- توفير درجة من الضبط الاجتماعى داخل الفصل.

١١- توجيه الطلاب التوجيه الصحيح، ليكتسبوا طرق التوجيه الذاتى.

١٢- استخدام أساليب التقويم المختلفة لضمان نجاح العملية التعليمية.

١٣- تنمية المهارات المهنية لدى المعلم من خلال اطلاعه على أحدث التقنيات الخادمة لمهنته، والاطلاع على أجود وأفضل الطرق التى تعينه على أداء رسالته.

١٤- استخدام وسائل ومعينات التدريس.

ثالثاً: المهام المهنية للمعلم داخل الفصل:

١- إعداد مصفوفة من الأسئلة لكل درس.

٢- توفير جو من الدافعية والتشويق بين الطلاب.

٣- حفظ النظام داخل الفصل.

٤- خلق جو من التشجيع لتعزيز التعلم لدى الطلاب.

٥- استغلال إمكانات البيئة من أجل تحقيق أقصى درجات النجاح، تحقيقاً للمقولة الشهيرة: فصل بلا جدران.

٦- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة يستطيع بها تحقيق أهدافه.

رابعاً: واقع إعداد المعلم في كليات التربية بمصر(٧):

- **الأهداف:**

- عدم وجود أهداف محددة تحديداً واضحاً وإجرائياً.

- عدم تحديد مستوى معين للمتخرجين من كليات الإعداد.

- عدم وجود معايير لقياس مستوى أداء الخريج.

- **نظام الدراسة:**

تتبع كليات التربية الإعداد التكاملي، وهذا الأسلوب يعنى التكامل بين مواد الإعداد، إلا أن هذه المواد تقدم على هيئة مسارين متوازيين لا يلتقيان!!

- **مدة الدراسة:**

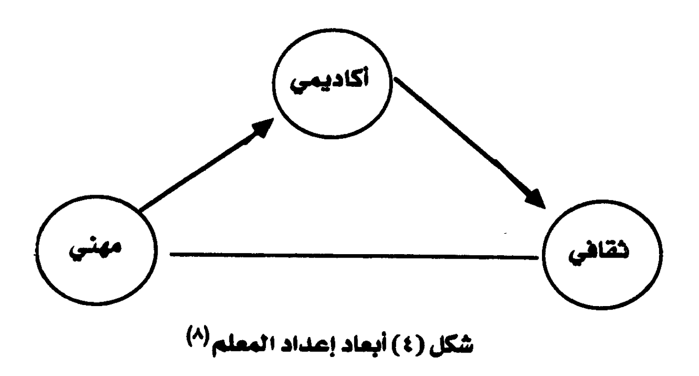
أربع سنوات للحصول على البكالوريوس.

• نظام القبول:

يلتحق بكليات التربية الطلاب الناجحون فى الثانوية العامة عن طريق مكتب التنسيق، عن طريق المجموع فهو المحك الأساسى الذى يحتكم إليه عند الالتحاق بكلية التربية. وتقدم بعض الكليات اختبارات المقابلة الشخصية وتعد – فى مجملها شكلية – غير ذى فائدة.

• برامج الإعداد:

تقوم برامج إعداد المعلم على أبعاد ثلاثة يوضحها الشكل التالى:



شكل (٤) أبعاد إعداد المعلم[٨]

وهذه البرامج تواجه بالعديد من الانتقادات يذكر منها[٩]:

- عدم وجود أهداف محددة لمثل هذه البرامج ككل.
- تخطيط البرامج لا يعتمد على نتائج الدراسات العلمية.
- عدم وجود إطار كامل يتم من خلاله تخطيط المواد الدراسية المختلفة.
- عدم مراعاة البرامج للاحتياجات المحلية المختلفة.

خامساً: أهداف كليات التربية وإعداد المعلم:

إعداد الطالب المعلم فى كليات التربية يجب أن يشتمل على جوانب متعددة، وهذه الجوانب تشتمل على الجانب الأكاديمى والمعرفى والوجدانى.

إن سلوك المعلم متقمص دائماً من جانب طلابه؛ من ثم كان المعلم قدوة متعلميه فبمقدار ما يكون المعلم سوياً من الناحية النفسية يكون سلوك تلاميذه أيضاً، ومن ثم يتوجب استبعاد غير الأسوياء وذوى الاضطرابات النفسية ولذا فقد ظهرت فى الآونة الأخيرة قوائم سمات الشخصية التى على أساسها يتحدد سواء أو اضطراب السلوك لدى المعلم[١٠].

سادساً: شروط اختيار الطالب الملتحق بكليات التربية:

١- أن يكون حاصلاً على الثانوية العامة.

٢- يتم اختيار الطالب تبعاً لاجتيازه اختبار المقابلة الشخصية.

٣- اختيار الطالب بعد اجتيازه بعض الاختبارات التالية(*):

- اختبار الصواب والخطأ.
- الاختيار من متعدد.
- التكملة.
- المزاوجة.

٤- وجود عدد من الاختبارات لقياس قدرة الطالب فى الذكاء والتفكير العلمى.

(*) فى أقسام اللغات الأجنبية فقط !!

٥- اختبارات لقياس سمات الشخصية وهذه الاختبارات تهدف إلى:

- قياس التكيف الشخصي.
- قياس التكيف الاجتماعي.
- اختبار الميول المهنية.
- مقياس اللياقة البدنية[١١].

سابعاً: أبعاد إعداد المعلم في كليات التربية:

• الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم:

تتمثل فى مجموعة المقررات الدراسية داخل كليات التربية، والهدف العام من الإعداد الأكاديمى هو أن يتفهم الطالب المعلم أساسيات ومفاهيم المواد الدراسية التى يتلقاها وسيتخصص فيها، مما يجعله متقناً لمادته التى سيدرسها للطلاب، وهذا الإعداد يعطى للطالب المعلم ثقة فى نفسه، وفى مادته.

يهدف الإعداد الأكاديمي التخصصي إلي:

١- تزويد الطالب بالمواد الدراسية التى تعمق فهمه للمادة التعليمية المتخصص فيها.

٢- مساعدة المعلم على السيطرة والتمكن من مادته.

٣- اكتساب القدرة على الثقة بالنفس.

• الإعداد المهني للطالب المعلم:

ويقصد به اكتساب المعرفة المهنية والمهارات العليا التى يحتاجها المعلم

فى أصول مهنة التدريس، حتى يمكنه من التعامل الفعال فى المواقف التعليمية التدريسية المختلفة(١٢) . ويشمل أيضاً الإعداد المهنى على الجزء النظرى المتعلق بالدراسات المهنية النظرية فى علوم التربية وعلم النفس.

ويشتمل على جزء عملى يتضمن التربية العملية أو التدريب الميدانى، الذى يسمح للطالب المعلم الاحتكاك الفعلى بميدان العمل والتجربة المباشرة.

أما الإعداد المهني التربوي فيهدف إلي(١٣):

١- تعريف الطالب بالفلسفات التربوية.

٢- تعريف الطالب بطبيعة المتعلم الذى سيتعامل معه من حيث طبيعة النمو والخصائص الانفعالية والوجدانية والتطورات الجسمانية لديهم ومراحل نموهم.

٣- الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة.

٤- تعريف الطالب بالأهداف التى يجب تحقيقها عندما يعمل معلماً.

٥- تعريف الطالب بالمهارات والمعلومات التى تمكنه من مهنة التدريس.

٦- فهم قدرات واستعدادات واتجاهات طلابه.

٧- تعريف المعلم بكيفية تحقيق أهداف المواد التعليمية التى تخص مجال تخصصه.

٨- دراسة الطالب لعدد من المواد التربوية والنفسية ومهارات التدريس المختلفة، ومهارات التعامل مع المتعلمين.

٩- الإعداد المهنى للدرس ويشمل الإعداد فى كراسة التحضير وتهيئة المتعلمين نفسياً وعقلياً لإستقبال المادة الدراسية.

١٠- اختيار وسيلة التعليم الجيدة والمتمشية مع طبيعة الدرس المطلوب عرضه على الطلاب.

١١- التعامل الناجح مع الطلاب ومراعاة الفروق الفردية معهم.

١٢- القدرة على الابتكار والتجديد فى مجال المهنة.

١٣- القدرة على التعامل والتفاعل مع المشكلات الطارئة التى تواجهه أثناء العمل داخل وخارج حجرة الدراسة.

١٤- إمكانية التعرف على مواطن القوة والضعف لدى متعلميه.

• **الإعداد الثقافي للطالب المعلم:**

لم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة كما كان من قبل - فقد تغيرت صورته الآن - وأصبح المعلم مسئولا عن إثراء حياة طلابه بالمعارف البعيدة عن تخصصه من أجل تخريج نشء متفاعل مع المتغيرات العالمية والمحلية، الأمر الذى يفرض على المعلم ضرورة اكتساب المعارف الثقافية المختلفة والوعى الشديد بالقضايا المعاصرة على الصعيدين المحلى والعالمى، والوعى بشتى المجالات المعرفية تمد المعلم بالعديد من الخصائص التى تجعله قدوة صالحة لأبنائه المتعلمين، فالثقافة هى مجموع السمات المركبة التى يتمتع بها مجتمع من المجتمعات فى جميع الجوانب ولا تشتمل الآداب والفنون فحسب بل تتعدى إلى جوانب أخرى كأساليب الحياة وبعض القيم والأعراف وبعض حقوق البشر وحقوق الإنسان ويستلزم الإعداد الثقافى ما يلى:

١- ثقافة عامة General Knowledge وتتمثل فى بعض الجوانب الحياتية العامة.

٢- ثقافة تخصصية Special Knowledge وتتمثل فى بعض الجوانب المعرفية والعلاقات التى تتصل بالمادة الدراسية التى سيتخصص فيها الطالب المعلم.

يهدف الإعداد الثقافي العام للمعلم إلي:

١- إمداد الطالب المعلم بثقافة عصرية والتعرف على الأحداث المعاصرة على الصعيدين العالمى والمحلى. وللإعداد الثقافى جانبان هما:

- ثقافة خاصة ببعض المواد التخصصية.
- ثقافة عامة تشمل المعرفة العالمية.

الإعداد الشخصي[١٤]:

يعد الإعداد الشخصى من أهم جوانب الإعداد المهنى للمعلم، فيجب أن يتصف الطالب المعلم بالعديد من السمات الشخصية التى تؤهله لحمل الرسالة التى يناط منه القيام بها. من هذه السمات ما يلى:

- مظهر خارجى لائق.
- اللياقة البدنية.
- التحكم فى الانفعالات أثناء التعامل مع الآخرين.
- حب العمل وإظهار الدافعية له.

يهدف الإعداد الشخصي للطالب المعلم إلي:

١- تنمية العقيدة الإيمانية لدى الطالب.

٢- تنمية القدرات العقلية لدى الطالب.

٣- تنمية الجوانب البدنية حتى يصبح المعلم معافاً فى بدنه.

٤- تنمية الجوانب الاجتماعية حتى يستطيع تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

ثامناً: استخدام أسلوب النظم في كليات إعداد المعلم:

هذا الأسلوب يعتمد على أربعة مكونات هى:

(١) المدخلات Inputs:

تشمل جميع العناصر التى تتخلل النظام لتحقيق الأهداف المحددة، وهذا النظام فى برامج إعداد المعلم الذى يتمثل فى (الأهداف والمقررات وأساليب التدريس والأنشطة الطلابية والوسائل التعليمية والطلاب والمبانى والتجهيزات. الخ).

(٢) العمليات Processes:

هى مجموعة التفاعلات والعلاقات التى تحدث بين مكونات النظام (المدخلات).

(٣) المخرجات Output:

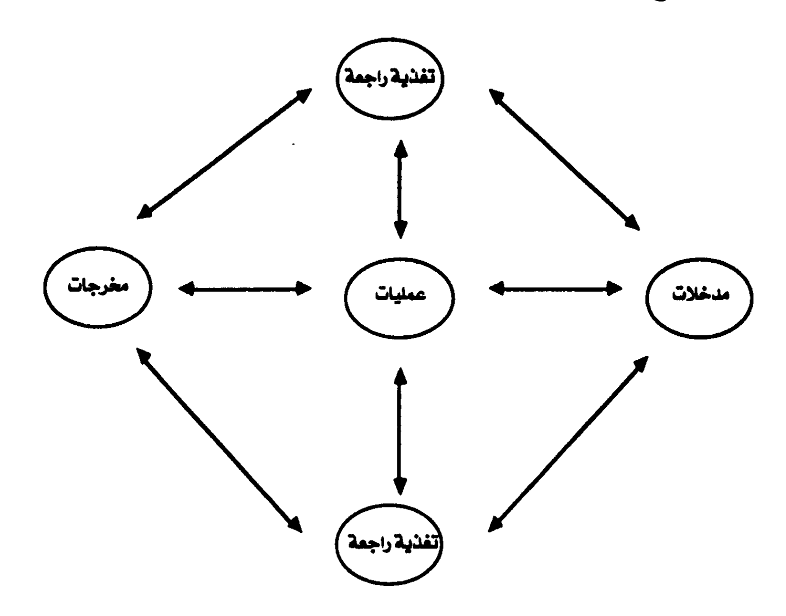
وهى النتائج التى يحققها النظام أى الأهداف التى تحققت نتيجة للعمليات والتفاعلات التى تمت بين المدخلات والمخرجات فى كلية التربية، ووظيفة هذه المخرجات تخريج معلم كفء ذو مواصفات مرغوبة فى ضوء أهداف برامج الإعداد.

(٤) التغذية الراجعة Feedback:

وهى المعلومات التى تأتى نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها فى ضوء أهداف النظام. وللتغذية الراجعة أهمية كبرى تتمثل فيما يلى:

- تعطى مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف.
- تبين مراكز القوة والضعف فى العملية التعليمية.
- تساعد فى إجراءات التغيير لتحقيق التطوير المناسب.
- تراقب سير العملية التعليمية.

ويوضح الشكل التالى أسلوب النظم بصورة مبسطة.



شكل (٣) أنموذج مبسط لأسلوب النظم

تاسعاً: تطور إعداد المعلم بصفة عامة:

اختلف منهج إعداد المعلم باختلاف العصور والأيديولوجيات المنبثقة منها، وهذا الاختلاف راجع إلى وظيفة المدرسة فى المجتمع، ودور المعلم داخلها، كما ارتبط تباين الاختلافات بالأهداف الخاصة بالمنهج المدرسى(١٥) ، فقد كانت النظرية المعرفية المسماة بالنظرية الموسوعية تهتم بالمعرفة دون سواها وتجعلها شغلها الشاغل، مما انعكس على دور المعلم فأصبح ناقلاً للمعرفة، ولا تحتاج هذه العملية لإعداد ذى طبيعة معينة بل كل من يملك قدراً من المعرفة يصبح هو ذلك الشخص الذى يمكنه العمل بالتدريس(١٦) .

وقد تغيرت النظرة إلى وظيفة المعلم فى القرن التاسع عشر، فقد ازداد الطلب على المعلم؛ عندما بدأ شعار مجانية التعليم، مما زاد الطلب على التعليم، وبدأت الدول تهتم بالتعليم وبالمعلم.

ومع بزوغ فجر القرن العشرين بدأت النظرة أكثر إشراقاً فقد تغيرت النظرة للتعليم وازداد تعليم الأطفال، نتيجة النظريات التربوية الجديدة التى غيرت من النظر إلى الطفل على أنه رجل صغير؛ مما انعكس معه المنهج المدرسى وأهدافه(١٧) . ومع هذا التغير انقسمت المواد الدراسية إلى نوعين هما:

- **مجموعة أولى:** وتشمل المواد التى سيقوم المعلم بتدريسها. (إعداد أكاديمى) .
- **مجموعة ثانية:** تشمل الأصول التربوية التى يقوم المعلم بالتدريس معتمداً عليها (إعداد تربوى) .

وقد قام البعض بوضع المعايير التالية:

- ثقافة عامة ومتخصصة ومهنية.
- إعداد مهنى مستمر.
- أن تكون للمهنة استمرار دائم.
- الترفع عن الكسب والاستغلال تحت شعار مهنة التدريس.
- وجود أخلاق واضحة ومعلنة فيمن يتخصص فى مهنة التدريس.
- ارتباط نجاح المعلم مرتبط دائما بنجاحه فى ممارسة المهنة.
- نجاح العملية التعليمية تعتمد على الصفات الشخصية للمعلم.

وقد اعتبر البعض المعلم هو العنصر الفاعل فى العملية التعليمية مهما ازدادت التقنية الحديثة.

عاشراً: إعداد المعلم في البلاد العربية:

سياسية القبول بكليات التربية فى الجامعات العربية غالباً ما تكون متقاربة حيث يتم طبقاً للمجموع الخاص بدرجات الطالب التى حصل عليها فى الثانوية العامة. وإن كانت هناك بعض الكليات التى تلزم الطالب - المستجد - باجتياز بعض الاختبارات إلا أن هذه الاختبارات شكلية فى مضمونها ولا تعتمد على معايير ثابتة مثل:

١- الجانب الدينى والأخلاقى.

٢- القدرات العقلية للطالب المعلم.

٣- البناء الجسمى والصحى.

٤- الاتجاهات العلمية والميول.

٥- الميول المهنية.

وهذه المعايير ذات دور مهم فى تشكيل المعلم وتغيير دوره الذى ينبغى أن يواكب التغيرات المستمرة.

ومع مطلع الألفية الثالثة تبدلت الأحوال وتغيرت المفاهيم والفسلفات المعتمدة فى اعداد وتكوين المعلم فى عصر المعرفة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، فتبدلت النظرة التربوية والعلمية إلى المعلم من كونه ناقل للمعرفة، إلى كونه مرشد وموجه وميسر لعملية التعليم والتعلم التى تتم داخل المدرسة. لقد تجاوز دور المعلم فى الألفية الثالثة بعد التغيرات الإقتصادية والسياسية والثقافية التى نعيشها ونطلق عليها عصر العولمة والسيطرة من قبل القوى المهيمنة على العالم، حيث يواجه التعليم تحديات ثقافية ومعرفية وتكنولوجية استلزم ذلك وجود ذات التحديات على برامج اعداد وتكوين المعلم.

ومع تغير النظرة التربوية إلى مفاهيم الذكاء والفروق الفردية واعتماد التعلم من أجل التمكن والتعليم للجميع، والتعليم من أجل التميز والتميز للجميع، أصبح اعداد وتكوين المعلم يعد معضلة تربوية تسعى المؤسسات التربوية إلى وجود برامج معتمدة أكاديمياً لكى تنهض بالمعلم وأداءه المهنى فى عصر ثورة المعرفة والمعلومات.

مراجع الفصل الأول

١- سامى محمود عبد الله رزق ،دراسات فى التربية وتكنولوجيا التعليم، (مجلة تكنولوجيا التعليم، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، مج ٢٥، عام ١٩٨٨) ، ص ص ٣٣٧ - ٣٤١ .

٢- محمد أمين المفتى، سلوك التدريس، سلسلة دراسات تربوية، العدد ٣، ط ٢ ، (القاهرة، الموسسة الدولية للنشر، ١٩٩٩)، ص ص ١٨ - ٣٢.

٣- محمد كامل عبد الموجود وناصر فؤاد على، معوقات الدراسة لدى الطالبات المعلمات بشعبه الطفوله بكلية التربية جامعة المنيا، دراسة ميدانية تشخيصية (مجلة البحث في علم النفس، مج ١١، ع ١، كلية التربية - جامعة المنيا، ١٩٨٨) ، ص ٢٤ .

٤-حسن شحاته ومحبات أبو عميره، المعلمون والمتعلمون، أنماطهم وسلوكياتهم وأدوارهم، (القاهرة ، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٤)، ص ١٢ .

٥- محمد متولى غنيمه ، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي ، (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية - ١٩٨٨)، ص ص ١٥ - ١٦.

٦- المملكة العربية السعودية، المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، مكة المكرمة - جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٧٤ ، ص ١٣٢ .

٧- المرجع السابق، ص ص ١٩٣ - ٢٠٠.

٨- نبيل محمد زايد، النمو المهني للمعلم، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣)، ص ١٣.

٩- المرجع السابق، ص ص ١٧٩.

١٠- المرجع السابق، ص ص ١٦ - ١٧.

١١- على راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملي، (القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٦)، ص ١٥ - ٣٠.

١٢- سامى محمود عبد الله رزق، مرجع سابق، ص ٣٤١.

١٣- المرجع السابق، ص ص ٧٠ - ٧١.

١٤- المرجع السابق، ص ص ٨٣ - ٨٤.

١٥- جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، ط١، (بيروت المؤسسة الجامعية، ١٩٨٦)، ص٢٨.

١٦- هانئ عبد الرحمن، الفلسفات التربوية والمعلم، (القاهرة، دار المعارف المصرية، ١٩٦٦)، ص ٢٤.

١٧- جبرائيل بشارة، مرجع سابق، ص ٢٩.

١٨- المرجع السابق، ص ٣٦.

الفصـــل الثانـى

معـلمـة ريـاض الأطـفـال

الفصل الثاني

معلمة رياض الأطفال

مقدمة:

لقد حظيت قضية تربية الطفل المصرى، وتعليمه باهتمام واضح فى السنوات الأخيرة، تتمثل فى التوسع فى إنشاء المكتبات، وزيادة الاهتمام بكتاب الطفل المصرى والعربى، وإنشاء كليات تختص بتخريج معلمات الروضة، وانشاء أقسام تربية الطفل فى كليات التربية، وإن دل هذا إنما يدل على بداية نهضة شاملة فى مجال الطفولة أضف إلى ما سبق مهرجان القراءة للجميع ومكتبات الأسرة وإهتمام الدولة والمؤسسات العربية والدولية بالطفولة.

أولاً: أهمية الطفولة ورياض الأطفال:

قضية الطفولة وتنشئة الأطفال من القضايا التى تلقى اهتماماً واسعاً بين المفكرين والعلماء والأدباء على اختلاف تخصصاتهم واتجاهاتهم، إنها قضية تستثير اهتمام المجتمع بمستوياته القطرية والقومية والدولية، إن من حق الطفل أن ينشأ التنشئة التى تجعله فى مستقبله إنساناً، ويعتز بنفسه، ويعتز بلغته، ويعتز به الآخرون، من حقه أن ينشأ إنساناً يستطيع أن يعيش حياته كما ينبغى أن يعيشها الإنسان، وأن ينهض بمجتمعه العربى ويضيف إليه وينميه ويطوره، وهذه رسالة الإنسان التى من أجلها تتاح أمامه الفرص والإمكانات لكى يوظف قدراته وإمكاناته فى تحقيق التقدم والنهضة لمجتمعه الذى يعيش فيه.

والطفل العربى من حقه أن يوفَّر له كافة الإمكانيات التى تمكنه من الاستمتاع بحياته فى مرحلة الطفولة، والتى تمكنه من النمو بصورة سوية متلائمة والمجتمع الذى يعيش فيه.

إن ما ينفق على الطفل مهما كان قدر الانفاق فإن هذا يكون له مردوده الجيد على المجتمع، فالعائد إنسانى بالدرجة الأولى، وهو استثمار لأهم طاقات البشر فى المجتمع العربى، ونموه يحتاجان إلى هذا الإنسان، فلو كان الإنسان العربى يحسن استثماره، فلا شك أن حالات السلبية التى يعانى منه الشارع العربى سوف تتلاشى وتكون إلى زوال.

«إن السنوات الأولى من حياة الفرد هى الأساس التكوينى الذى يقوم عليه بناء الشخصية، حيث تتحدد السمات الأولى للفرد، وغالباً ما تكون خصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمنزلة منبئات بشخصية الطفل وتطور مسار نموها فى المراحل العمرية التالية. وهذه الفترة العمرية المبكرة هى قاعدة البناء الأساسية التى ترسى عليها الدعائم الخاصة بالطفل. إن بذور السعادة والشقاء عند الكبار تكمن فى الطفولة؛ الأمر الذى يفرض علينا ضرورة العناية بالطفل منذ الصغر»(١).

والواقع أن لمرحلة رياض الأطفال أهمية خاصة تستمدها من كونها تعتبر فترة حاسمة حيث تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل ويكون كل طفل لنفسه ما يسمى ببنك المعلومات، والذى يستطيع تطويرة فى المستقبل بما يساعده على مسايرة التطور والنجاح فى التعليم وتحقيق الآمال، حيث يتمكن الطفل من اكتساب ما يقرب من (٥٠) مفهوم جديد كل شهر، بذلك يضيف هذه الثروة الهائلة إلى محصوله اللفظى الذى يتزايد بسرعة رهيبة

خلال هذه المرحلة، كما يساعده على الاتصال مع الآخرين وفهم تجارب الآخرين وفهمهم والتجاوب مع متطلبات الحياة الاجتماعية، كما يتمكن أيضاً من التركيز على الملامح الرئيسية المميزة للأشياء والأفراد والأماكن فى البيئة المحيطة به، ويكون اللحاء المخى فى غاية الحساسية خلال فترة الطفولة المبكرة وهذا يجعل من السهل تخزين المعلومات والخبرات والرموز والأشياء لاستخدامها فى اكتساب الخبرات فى المستقبل وتفسيرها والتعامل معها، لذا يجب استغلال هذه الفترة الذهبية وتشجيع الطفل على الحفظ وتدريبه على استعادة المعلومات وتركيزها واستخدام أساليب التعزيز الإيجابى لمساعدته على ذلك، كما يكون مدى انتباه الطفل فى هذه المرحلة قصيراً للغاية خلال هذه الفترة، ولذا يجب العمل على استثارته وتشويقه باستخدام مثيرات خارجية سمعية، وبصرية، وحركية، بما يشد انتباهه ويجذبه للمتابعة ويساعده على التركيز الإرادى.

إن مرحلة رياض الأطفال هى الفترة التى يجب الكشف فيها عن الابتكار والابداع لدى الطفل وذلك إذا مكناه من الحرية والاستكشاف وأعطيناه حرية التجريب والممارسة والعمل وخفضنا من وطأة الاحباطات المتكررة التى يتعرض لها بين الحين والآخر، واستثرناه بالمثيرات المتعددة التى تحرك قدراته وتدفعه للتفكير والابتكار، فهذه المرحلة تعتبر العمر الأمثل لتعلم واكتساب المهارات المختلفة، وذلك لأن طفل رياض الأطفال يستمتع بتكرار أى عمل حتى يتمكن من اتقانه والنجاح فيه، ولا يمل القيام به، لذا كان على المحيطين بالطفل تدريبه على اكتساب المهارات الحسية والحركية والاجتماعية والمعرفية بما يساعده فى الاعتماد على النفس

مستقبلاً ويمكنه من الاستفادة من قدرته وحسن استخدام طاقاته الذاتية(٢).

لذلك كله تؤكد الدراسات(٣) على ضرورة رعاية الأطفال تربوياً قبل سن الإلزام، ودعم الأجهزة التى ترعى الطفل حتى فترة ما قبل المدرسة الابتدائية.

وتتميز مرحلة الطفولة بإمكانية ممارسة الضبط والتوجيه التربوى خلالهاعلى الطفل، كما أنه من اليسير على الطفل أن يكتسب السلوك المرغوب فيه، وفقاً لما يعتنقه المجتمع العربى من فلسفة، بل يمكن تنمية قدراته العقلية والفكرية، من هنا كان توجيه الميول أو تنمية الاستعداد.

إننا حقاً لو أردنا تنمية تربوية عربية، لن يكون لنا غير طريق واحد ألا وهو الطفولة العربية والاهتمام بها اهتماماً جيداً.

والأمر الذى لا يحتاج إلى تأكيد هو أن النمو الإنسانى كلى متكامل، فلا ينبغى أن ينظر إلى رياض الأطفال إلى جانب من جوانب النمو منفصلاً عن غيره من الجوانب الأخرى، وهذا يعنى أن نعمل على تنشئة الطفل تنشئة متكاملة؛ تحقق النمو الشامل فى كافة النواحى...

وتربية الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة واجب ضرورى فهى تزوده فى سن مبكّرة بالقيم و الاتجاهات والمبادئ التى يؤمن بها مجتمعه؛ من ثمّ فهى تعمل على تنميته روحياً وخلقياً وفكرياً وجسمياً... فالتربية مظهر أساسى للتعبير عن ثقة المجتمع فى قدرته على تطوير وتغيير مستقبله بتنشئة صغاره على نحو يختلف عما يكونون عليه إذا تركوه وشأنهم دون جهد تربوى مقصود ومنظم.

والطفل لا ينمو نمواً سليماً إلا إذا توافرت لهم البيئة السليمة الغنية المليئة بالمثيرات التى تتحدى قدراته، و التى تعمل على تنمية قدراته الجسمية والعقلية والنفسية والعقلية والاجتماعية(٤).

«وقد أثبتت الدراسات التربوية أن الطفل الذى يلتحق برياض الأطفال تنمو لديه العديد من المواهب والقدرات التى لا تتوافر لمن حرموا من الالتحاق برياض الأطفال؛ لأنه يمارس العديد من الهوايات والأنشطة التى تنميهم نمواً شاملاً متكاملاً»(٥).

ورياض الأطفال تلعب فى حياة الطفل دوراً بارزاً لا ينساها فهى تكون لديه جماعات الأقران التى حدد «بياجيه» أدوارها المتعددة والتى بين أهميته. أضف لما سبق أن البرامج الناجحة التى تقدمها رياض الأطفال يكون لها دوراً بارزاً فى حياة الطفل؛ فهى تعمل على تنمية الإبداع لدى الأطفال، لأنها تعطيهم بعض المفاهيم البسيطة. ويستمتع الطفل بمحاكاة من يحب من الكبار.

وللأسرة والروضة دور هام وخطير فى حياة الطفل، فليس من المفترض أن تضطلع الروضة بالمهام التى تقوم بها الأسرة، ذلك أن الروضة ليست بديلة للأسرة، بل أن هناك تكاملاً بينهما فى الأدوار والوظائف التربوية والصحية والاجتماعية والثقافية التى تتطلبها التنشئة السليمة للأطفال.

إن الروضة مطالبة بتقديم جهد وافر لتعوض بعض السلبيات التى تتسم بها التربية الأسرية فى الخدمات الصحية، وتعليم العادات الاجتماعية وأنماط السلوك الخلقى، بل أن رياض الأطفال مطالبة بالتعويض عن التغذية السيئة أو غير المتوازنة التى تقدمها الأسرة للطفل، وتعويض مختلف أنواع الحرمان

من اللعب، وممارسة أنشطة رياضية وفنية وأدبية متنوعة لا تمارس فى إطار البيئة الأسرية الفقيرة. كذلك فإن حل مشكلات الطفولة المبكرة الصحية و الاجتماعية والنفسية وحماية الطفل من الأمراض لا يمكن أن تقوم بها الروضة دونما اتصال مستمر مع الأسرة، ومن خلال التعاون معها.

لهذا تتضح بجلاء أهمية التعليم قبل المدرسى، وتأثير خبرات الطفل برياض الأطفال فى نموه وتنشيط هذا النمو، وأن هذه الخبرات تُرْسى الأسس التى يقوم عليها بناء الشخصية، كما تظهر تمكنه السريع من الخبرات الحركية ومن الاتساق الحركى الحسى. وأن الطفل – بتأثير الروضة – يبدى نضجاً اجتماعياً يتضح من نزعته إلى تأكيد الذات والاستقلالية والتفاعل الاجتماعى مع أقرانه، وإلى التعاون والصداقة والتنافس... إلخ.

ثانياً: خصائص النمو لمرحلة رياض الأطفال (٦):

يعد تناول موضوع خصائص النمو لمرحلة رياض الأطفال من الموضوعات الأساسية التى تسهم فى تحديد حاجات المتعلمين فى المدرسة وبالتالى تحديد ما يجب أن تكون عليه كفاية المعلمة لتلبية حاجات الأطفال، من أبرز خصائص النمو لمرحلة رياض الأطفال :

- النمو الجسمى.
- النمو العقلى.
- النمو الانفعالى.
- النمو الاجتماعى.
- انمو الحركى.

أن النمو الجسمى هو أهم ظاهرة فى حياة الطفل فى السنوات الأولى، وتتميز هذه المرحلة بالنمو السريع ثم يبطئ النمو نسبياً من الثالثة(٧) .

ثالثاً: أهداف رياض الأطفال(٨):

١- مساعدة أطفال ما قبل المدرسة على تنمية التفكير والابتكار، وتنمية القدرات المختلفة التى يمكن الطفل من خلالها النمو السوى.

٢- اكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية لكل من اللغة القومية ومبادئ الرياضيات والعلوم والفنون والتربية الموسيقية...

٣- التنشئة الاجتماعية السليمة فى ظل المجتمع ومبادئه.

٤- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع وطموحاته.

٥- الانتقال التدريجى من جو الأسرة إلى المدرسة بكل ما فيها من عادات وخصائص تختلف عن الأسرة، الأمر الذى يتطلب معه تعود الطفل على النظام، وتكوين العلاقات الإنسانية مع المعلمة والزملاء بنين وبنات.

٦- تهيئة الطفل على المدرسة الابتدائية بمرحلة التعليم الإلزامى الأساسى.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أهم النتائج من أبرزها :

١- توسيع مجال النشاط والتفاعل للطفل وتعليمه التعاون فى اللعب مع الجماعة.

٢- زيادة المحصول اللغوى.

٣- تدريب الانفعالات وتعلم وضبطها من خلال اللعب والمشاركة الوجدانية الصادقة والعمل الجماعى والتعاون والتنافس.

٤- نمو المهارات الحركية فى استخدام اللعب والاستفادة من الأنشطة.

٥- نمو الاستقلال ومساعدة الطفل فى الاعتماد على نفسه.

٦- مساعدة الطفل على النمو المتكامل، أو النمو الجسمى الحركى، النمو اللغوى، والنمو العقلى، والاجتماعى والخلقى...

٧- السيطرة التامة على المهارات اللغوية والحركية.

٨- ضبط النفس التلقائى.

٩- السيطرة التامة على المهارات اللغوية لأنها مناط الفهم والتفاهم مع الآخرين.

١٠- استخدام الوحدات الأساسية التى يتضمنها النشاط المعرفى، وهذه الوحدات هى: الشكل العام، الصورة الذهنية، الرموز، المفاهيم، القواعد.

١١- النمو الخلقى أى تمثل قيم المجتمع ومعايير الوالدين.

١٢- التوحد مع الدور الجنسى المحدد للطفل بحكم جنسه الطبيعى.

١٣- اكتشاف أهم العيوب (اللغوية الخلقية.....) والتى يمكن معالجتها بسهولة خلال تلك المرحلة وهذا متاح من خلال ملاحظة المعلمة للأطفال فى هذه السن المبكرة من رياض الأطفال.

رابعاً: واقع رياض الأطفال علي المستوي القومي [٩]:

ان معرفة واقع رياض الأطفال على امتداد الوطن العربى، ومسح هذا الواقع، وتتبع المشكلات والعقبات التى تواجه قيام الرياض بوظائفها المنوطة بها، أمر يدعونا إلى استقراء البحوث والدراسات العلمية التى عنيت برياض الأطفال، أضف إلى ذلك المؤتمرات والندوات والاجتماعات على المستوى القومى أو المستوى المحلى لكل الدول العربية، وكذلك تتبع كتابات المهتمين برياض الأطفال، ومعرفة أخبارهم وخبراتهم وتجاربهم الثرية، من هنا يمكن حصر وتجميع جملة من المآخذ والمشكلات التى تواجه رياض الأطفال عبر الأقطار العربية بعامة، وجعلها مثالب يجب الأخذ عليها؛ توطئة لتحسين رياض الأطفال وتطويرها. وفيما يلى أهم سمات واقع رياض الأطفال [١٠]:

١- رياض الأطفال لا ينظر إليها باعتبارها مرحلة أساسية فى السلم التعليمى، فهى تشكل أشتاتاً غير مجتمعة لا تضمها فلسفة واحدة موحدة تنبثق من نظرتنا إلى هذه المرحلة المهمة فى حياة الطفل العربى. من هنا تصبح وظيفة الروضة (الإعداد اللاحق) مقولة غير محققة مما يحتاج معه إلى مدارسة وإعادة نظر من جهة القائمين على شئون التعليم فى الوطن العربى.

٢- ان الكثير من رياض الأطفال تجد نفسها مرغمة على تجاوز المتعارف عليها دولياً فى قبول الأطفال بالفصل الواحد. فمعدل الأطفال للمعلمة الواحدة ارتفع من (٢٧) طفلاً سنة ١٩٧٩ إلى (٥٠) طفلاً الآن فى معظم رياض الأطفال. وتترتب على هذه الكثافة العالية للأطفال فى فصول الروضة الكثير من المشكلات التربوية، فمع هذا العدد لا يمكن

للمعلمة أن تلاحظ نمو الطفل ومتطلباته، وحاجات الطفل وقدراته وإمكاناته، كما تؤثر هذه الكثافة العالية للأطفال فى فصول الرياض الكثير من المشكلات التربوية فمن العسير استغلال المساحات المخصصة للنشاط، حتى تصير مؤسسة إيواء لا فائدة ترجى منها.

٣- ورياض الأطفال القائمة فى الوطن العربى قليلة العدد بالنسبة لعدد الأطفال فى سن الرياض، وبالنظر إلى حجم هؤلاء تبدو نسبة استيعاب الرياض منخفضة جداً ولا يتوقع أن تكون أعلى من (١٠٪) فى معظم البلدان العربية. أى أنه لا يتمتع بفرص التعليم قبل المدرسى إلا عددضئيل من الشريحة المنتفعة بهذا التعليم، الذى لم تعد حيويته وشرطيته لما بعده من المراحل التى تكون - غالباً - موضع نقاش، وهو وجه من وجوه الخروج على قاعدة تعليم أبناء الأمة العربية.

٤- أن المناهج والبرامج التى تقدم للطفل فى رياض الأطفال لا تظهر جدواها إلا عند التقويم المرحلى أو النهائى، ولا يمكن معرفة مخرجات هذه المناهج على أساس موضوعى إلا بواسطة دراسات ميدانية تبرز مدى استفادة الأطفال منها ومدى تأثير البرامج فيهم. وهو أمر مازال رهن البحث فى كليات التربية، ومراكز دراسات الطفولة ومراكز البحوث فى معظم دول العالم العربى. كما أنه لا يقتصر على المناهج، بل يمتد إلى البنايات التعليمية وكفاءات المربيات والمشرفات، وتحديد خصائص نمو الطفل العربى ومتطلباته وحاجاته المادية على المستويات القطرية والقومية والإسلامية، وحتى نتخلى عن محاكاة ما يتصل فى البلدان

المتقدمة، وما يتصل بمناهجها، وما تستخدمه من طرائق وأنشطة ووسائل.

٥- وتحديد معالم الفلسفة التربوية لأطفال الروضة يعد خطوة أساسية، وضرورية وأساسية فى تخطيط المناهج لأطفال ما قبل المدرسة. وممكن أن يستفيد منه القائمون علىٰ تربية أطفال ما قبل المدرسة، وفى اختيار المناسب من الخبرات التربوية ووسائل التقويم السليم لتربية الطفل فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى. كما تساعد على فهم معنى العملية التربوية فى رياض الأطفال والعمل التربوى للمربيات بطريقة أفضل، ومعالجة المشكلات التى تعترض العاملين فى ميدان تربية أطفال ما قبل المدرسة.

٦- هناك ممارسات جادة وسليمة فى بعض رياض الأطفال، إلا أنها تفتقد التوازن الذى يتطلبه النمو السليم للأطفال جسمياً وعقلياً وانفعالياً، حيث يتم التركيز على النواحى المعرفية التى تقوم على التلقين فى كثير من الأحيان بقصد إعداد الأطفال لمرحلة التعليم الأساسى فصار الطفل يتعلم القراءة والكتابة والحساب، بل صار الصغير يعود لمنزله محملاً بعبء الواجبات المنزلية.

٧- تعانى معظم رياض الأطفال من نقص فى المعلمات والمشرفات المؤهلات، فقليل منهن يحملن المؤهلات المناسبة للعمل فى الرياض، وكثير منهن يحملن شهادت ثانوية عامة، أو جامعية لا علاقة لها بالرياض. وهذا الوضع يؤثر بشكل واضح فى أداء المشرفات

والمعلمات فى عملهــن مع الأطفــال، وهــذا يؤدى إلى الكثير من المشاكل فى نمو الطفل.

٨- كما أن المشرفات فى رياض الأطفال يعانين فى بعض الأحيان من النظرة الاجتماعية المتدنية. مقارنة بالمعلمات فى مراحل التعليم الأخرى، وغالباً ما ترفض بعض الأسر دخول بناتها كلية رياض الأطفال وتقرر إلحاقهن بكليات أخرى، الأمر الذى يشكل اتجاهات سلبية نحو العمل مع الأطفال فى رياض الأطفال.

٩- من مبررات تعليم الأطفال فى رياض الأطفال تقديم تعليم تعويضى لأبناء الطبقات المحدودة والمحرومة ثقافياً. بيد أن الملاحظات اليومية تكشف من ارتباط هذا النوع من التعليم قبل المدرسى بأبناء الطبقات القادرة.

١٠- إن الذين يحتاجون إلى هذا التعليم هم أكثر الأطفال حرماناً، ذلك أن الأطفال محدودى الدخل لا يحصلون على تعليم قبل المدرسى، إنهم يدخلون إلى المدرسة دون إعداد أو تهيئة، أما أقرانهم من القادرين فإنهم يحصلون على هذه التهيئة، وهذا الإعداد قبل المدرسة. فيدخلون المدرسة ولديهم الإمكانات المؤهلة لهم ليتفوقوا على أترابهم فى نفس السن والعمر – وهنا يفقد التعليم الموضوعية فى كفاءة الفرص – مما يربط التعليم بالتفاوت الطبقى.

١١- وانتشار رياض الأطفال يتسم باختلال التوازن بين الريف والحضر؛ إذ تكثر الرياض فى المدن دون الريف، فقد تصل نسبتها إلى (٨٠٪) وتتعداها فى بعض الحالات إلى (١٠٠ ٪) ويعود ذلك إلى خروج المرأة

للعمل فى المدينة أكثر من الريف، واختلال التوازن بين الريف والحضر فى المرافق والخدمات؛ وهذا الأمر يجعل المنطق يقول أن معظم أطفال الريف يعيشون خارج نطاق الروضة، ولا يخفى على أحد أن معظم أهل الريف يعيشون حياة يسودها الفقر والحرمان إذ تبلغ نسبة الأمية فيها (٥٠٪) وقد تصل فى معظمها إلى (٨٠٪) فى بعض الحالات، وخاصة بين الأمهات. ويترتب على ذلك كله أن الأمهات والأباء يفتقدون الوعى بخطورة السنوات الأولى فى حياة الطفل، وأهمية التربية والرعاية الصحية والنفسية فى هذه المرحلة العمرية.

١٢- عدم وجود سياسة - سواء على المستوى المحلى أو العربى القومى - تعليمية موحدة مستقرة لها أهداف محددة. بل إن الأمر خاضع لأهواء القائمين على العملية التعليمية ولاسيما وزير التعليم الذى يصدر قراراً ثم يأتى بعده من يغير هذه القرارات؛ فمثل تلك القرارات غير مبنية على دراسات وبحوث ذات أهداف قومية محددة.

١٣- ورياض الأطفال فى الدول العربية تتمتع بالتشريعات القانونية إلا أن هذه التشريعات القانونية تتفاوت من قطر لآخر. بل ان البنايات والمؤهلات تختلف من دولة لأخرى، ويمكن تجاوز هذا الأمر إذا حققت الدول العربية اكتفاءها فى هذا الميدان.

١٤- تتنوع السلطات الإشرافية على رياض الأطفال، وتتسع هذه السلطات لتشتمل وزارات التربية والتعليم والشئون الاجتماعية كما فى مصر والشباب والرياضة كما هو الشأن فى تونس. أما احتضان وزارات التربية

فى أقطار عربية أخرى فإنه لا يعنى بالضرورة أن مرحلة رياض الأطفال صارت جزءاً من السلم التعليمى.

١٥- والسلطات الإشرافية هذه تمنح الترخيص لفتح رياض الأطفال، مع التخطيط السليم للمناهج وإعداد البرامج ومتابعة التطبيق إدارياً وصحياً وتربوياً ونفسياً... وهذا التنوع الإشرافى ينعكس بدوره على الإمكانيات المتاحة لرياض الأطفال.

١٦- وتعانى بعض رياض الأطفال من الإمكانيات الضعيفة مما يجعلها تخضع لفرض الرسوم والمصروفات الباهظة، أو تتلقى إعانات خارجية؛ مما يجعلها خاضعة لبعض الجهات الممولة الأمر الذى يجعل الروضة عرضة لتعدد جهات الإشراف؛ مما يجعل الإشراف غير واقعى.

١٧- ان وزارة الشئون الاجتماعية غير قادرة على الوفاء بواجبها تجاه الدور الإشرافى المنوط بها تجاه رياض الأطفال[١١].

١٨- رغم اجماع آراء المهتمين بالعملية التعليمية فى رياض الأطفال واتفاقهم على أبعاد الاعداد الخاص بالمعلم - بصفة عامة - ومعلمة رياض الأطفال بصفة خاصة إلا أنه لا يوجد اتفاق بينهم فيما يختص بالأوزان النسبية التى تخص لكل جانب من هذه الجوانب من جوانب الإعداد الثلاثة، ومن ثم حدوث تفاوت فى الأوزان النسبية لهذه الجوانب فى المؤسسات المختلفة لإعداد المعلم.

خامساً: معلمة الروضة:

هى عصب العملية التعليمية، فعلى عاتقها يقع العبء الأكبر فى تحقيق

رسالة الروضة، ونجاحها ما هو إلا نجاح لوظيفة الروضة فى المجتمع؛ من هنا كان اهتمام المربين باختيار معلمة الروضة أمر هام وخطير.

سادساً: خصائص معلمة رياض الأطفال :

قد يظن القارئ أننا شغلنا بالحديث السابق عن معلمة رياض الأطفال، وهذ الظن ليس له موقع على خريطة الصواب الذى نبتغيه ومنطقية العرض التى نسير على هديها - لعلنا نكون قد أصبناها - والواقع أن أهمية معلمة رياض الأطفال، فهى تكتسب أهميتها من أهمية العمل الذى تعمل فيه، من هنا كان من الضرورى استعراض خصائص معلمة رياض الأطفال:

أولاً: عناصر الثقافة المهنية لمعلمة رياض الأطفال وتتضمن :

أ - قدرات خاصة.

ب- اتجاهات.

ثانياً: مفاهيم أساسية وتشمل :

١ - التدريس.

٢ - استراتيجيات التدريس.

ثالثاً: مهارات تربوية.

رابعاً: مهارات شخصية.

أولاً: عناصر الثقافة المهنية لمعلمة رياض الأطفال :

تعد قضية تعليم الطفل قبل المدرسة من أخطر القضايا التى تشغل إهتمام المربين والعاملين فى مجال تنشئة الطفل، وكان من الطبيعى أن تحظى

معلمات رياض الأطفال باهتمام واسع على مختلف الأصعدة فى بلاد العالم منذ فجر التاريخ؛ فقد شغل المربون بالتخطيط لبرامج إعداد معلمى الأطفال، وتحديد ما ينبغى أن تكون عليه معلمة رياض الأطفال من خصائص ومعارف، مما يهيئ المعلمة للتعامل مع الأطفال.

ولعل فى برامج إعداد المعلمة ما يلقى الضوء على أهمية هذه الفئة من المعلمين، المستمدة من طبيعة المرحلة العمرية التى يعدون للعمل بها، ويعكس تلك الأهمية كذلك ما فعلته «الجمعية الدولية لمدرسى اللغة الإنجليزية» حيث أصدرت بياناً ضمنته ما ينبغى أن يكون عليه معلمو فنون اللغة للأطفال من حيث المعارف والقدرات والمهارات، واعتبرت هذه القائمة بمثابة معيار يقبل فى ضوءه – أو يرفض – من يتقدم لشغل مهنة معلمة رياض الأطفال.

من هنا يفهم أن معلمة رياض الأطفال ينبغى أن تتسلح بعدة خصائص مثل الثقافة المهنية، وهذه الثقافة هى ما يطلق عليها البعد الثقافى فى إعداد معلمة رياض الأطفال وفى تصور الباحثتين أن عناصر الثقافة المهنية لمعلمة رياض الأطفال يمكن أن تصنف فى عدة محاور وهى: الجوانب المعرفية، والقدرات الخاصة، والاتجاهات، والمفاهيم الأساسية، والمهارات. وفيما يلى يمكن تفصيل ذلك.

أ- الجوانب المعرفية :

يجب أن تكون معلمة الروضة على قدر من المعرفة باللغة، والطفل، وعمليات التعلم، ذلك الذى يمكنها من أداء واجبها على أحسن وجه ممكن، وتتمثل الجوانب المعرفية فيما يلى :

١- اللغة، وتطور لغة الطفل.

٢- المعرفة الواسعة بالأدب مما يمكنها من الاختيار السليم للقصة التى تختارها للأطفال لتمكنهم من مهارات الاستماع والتخيل.

٣- معرفة الاتجاهات المختلفة فى تفسير عملية الاكتساب اللغوى، والنمو اللغوى للأطفال، والبحوث والدراسات المهتمة بذلك.

٤- فهم عمليات النمو للأطفال.

٥- فهم العلاقات المتشابكة بين تعلم الطفل والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية.

٦- الإلمام بألوان النشاط التى تدعم نمو الطفل اللغوى ومهارات العددية والمفاهيم العلمية.

٧- الإلمام بأهم إجراءت تصميم الاختبارت الخاصة بطفل الروضة.

٨- الإلمام بالمصادر المتاحة فى البيئة من أجل التمكن منها.

٩- الإلمام ببعض المبادئ الدينية والفقهية التى تمكن المعلمة من الرد على أسئلة الأطفال.

ب- القدرات الخاصة:

تتمثل القدرة فى مجموعة الأنشطة التى يمارسها الإنسان بتمكن، معتمداً على المعلومات، التى تستدعى أثناء الممارسة ويستقى منها أسلوب الأداء، وهذه القدرات الخاصة تختلف من شخص لآخر، فالفروق الفردية لها دور عظيم فيها.

ومعلمة الروضة لها دور فاعل وفعّال فى موقع عملها مما يتطلب معه تمكنها من بعض القدرات الخاصة. ومن أهم هذه القدرات :

١- تحديد مستوى تقدم الطفل من الناحية اللغو ية.

٢- توجيه الأطفال إلى الحديث المشْبِع لميولهم وما يحبون.

٣- مساعدة الأطفال على التميز بين اللغة الصواب واللغة الخاطئة قدر الإمكان.

٤- الاستجابة لأحاديث الأطفال، وأسئلتهم.

٥- توظيف ذكاء الأطفال فى خيالهم فى تنمية مهارات الاستماع والحديث والقراءة.

٦- مساعدة الأطفال على التكيف مع المتواجدين، والتواصل اللغوى معهم - من أجل القضاء على الانطواء والخجل - ولزيادة المحصول اللغوى لدى الطفل.

٧- مساعدة الأطفال على تنمية مهاراتهم اللغوية و خصوصاً فى الاستماع والقراءة. تنمية قدرات الطفل على التعامل مع الأشكال التواصلية غير المطبوعة، وغير اللفظية مثل: الحركات الإيقاعية بما تتضمنه من حركات تتناسب وقيم المجتمع!! وكذلك الأفلام والصور الفوتوغرافية تلك التى يمكن تدريب الأطفال على قراءة ما فيها من رموز تواصلية، تكاد تماثل الرموز اللغوية كحروف الألفبائية التى ينبغى تمكين الطفل منها.

٨- القدرة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال، والقدرة على استخدامها.

جـ- الاتجاهات :

ويتمثل الاتجاه فى مجموعة أساليب الرفض والقبول لموضوع معين أو شخص معين... ويفترض فى المعلمين بكافة قطاعات التعليم بصفة عامة، ومعلمة رياض الأطفال بصفة خاصة أن يكون لديهن اتجاه إيجابى نحو ما يقمن به من تعليم، وهذا يتطلب من المعلمة ما يلى :

١- احترام اللغة ا لفردية لكل طفل، وعدم السخرية منها.

٢- الاعتقاد الراسخ بأنها عندما تساعد الطفل على النمو اللغوى، فإن ذلك حقه فى كونه ينتمى للمجتمع الإنسانى.

٣- الاستعداد فى عمل كل ما يمكنه من مساعدة الطفل على النمو السوى فى كافة نواحى النمو المتكاملة.

٤- الاعتقاد بأن الأطفال جميعهم يستحقون الرعاية و المساعدة، لا لكونها معلمة برياض الأطفال بل لكونها إنسانة ينبغى أن يتواجد فيها صفة حب الخير للآخرين.

٥- الرغبة فى مساعدة الأطفال على تقبل كل ما هو جديد يطرأ عليهم.

٦- الاعتقاد بأن الظروف المحيطة - والمتواجدة خارج المدرسة - لها أثر كبير فى عملية تعليم الأطفال.

٧- الاعتقاد الراسخ بأن عملها مع الأطفال واجب تفرضه الإلتزامات الخلقية والدينية والاجتماعية.

٨- الاعتقاد بأن جميع الأطفال يستحقون الرعاية و حنان بغض النظر عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى ينتمى إليها الطفل المتواجد برياض الأطفال.

ثانياً: المفاهيم الأساسية (١٣):

من أهم الجوانب التى تمثل عنصراً مهماً من عناصر الثقافة المهنية للمعلمين عموماً هو الإلمام الصحيح بمجال التدريس، الذى يعد التمييز بين مفاهيمه المختلفة مؤشراً على وعى المعلمة بدورها ووظيفتها فى رياض الأطفال. ونستعرض فيما يلى بعض من هذه المفاهيم التى ينبغى أن تلم بها المعلمة فى رياض الأطفال :

١- التدريس :

تلك الكلمة التى تتردد على ألسنة كثير من الناس وتختلط مضامينها مع كلمات أخرى كثيرة فهى قد تعنى عند البعض التلقين، والفرق كبير بين المعنى الصحيح ومعنى التلقين، لأن التلقين يعنى بث المعلومات للمتلقين – على اختلاف نوعياتهم وأعمارهم–، ويتعلق هذا بطرق التدريس التى لا تتعدى معانيه فى كثير من الأحيان إلا وسائل لنقل المعلومات بغض النظر عن استراتيچيات المتلقى فى اكتساب المعلومات المقدمة إليه، فقد أصبح من محدثات العملية التربوية ما يطلق عليها الآن **«مهارات التدريس، و استراتيچيات التعلم مثل استراتيچية SQ3 R فى القراءة وبخاصة فى مرحلة رياض الأطفال...** وأصبح التدريس فى ظل هذه المعانى القديمة (نقل المعلومات و التلقين) غير ذى جدوى بل أصبح التدريس هو: العملية التى تتضمن جوانب ثلاثة أساسية هى: التخطيط و التنفيذ، و التقويم(١٤).

فأما **التخطيط** فيبدأ عندما يجلس المعلم مع نفسه ليفكر فى كيفية تقديم المفاهيم أو المعارف للطفل، الأمر الذى يتطلب بالضرورة تمكن المعلمة من

مادتها، وقدرتها على صياغة الأهداف صياغة جيدة. ولديها قدرة على تحليل المحتوى والقدرة على منطقية العرض التى تتيح له أفضل تصور ذهنى لتسلسل الموضوع الذى يعرض - بغض النظر عن نوعه - وهذا ينقلها إلى مرحلة تالية من مراحل التدريس ألا وهى التنفيذ وهنا تنتقل المعلمة إلى البيئة الحية للعملية التعليمية وهى الفصل والتعامل المباشر مع المتعلمين - الأطفال - وهذا يتطلب من المعلمة القدرة على السيطرة على بيئة التعليم فى جو يسوده العطف وليس الغلظة، الأمر الذى يفرض على المعلمة أن تكون لديها القدرة على معرفة أيسر الطرق المودية إلى فهم المعلومات والمفاهيم والمعارف التى يراد أن يكتسبها المتعلم... وتستمر المعلمة فى تنفيذ ما أعدته، حتى إذا أرادت الاطمئنان على مدى نجاحها ومدى اكتساب الأطفال لما نفذته داخل الفصل كان عليها الانتقال لمرحلة أخرى من مراحل التدريس ألا وهى «التقويم» وهذه المرحلة من أخطر مراحل التدريس بعامة؛ لأنها تبدأ مع التخطيط وتسير مع عملية التدريس خطوة بخطوة، لتأتى فى النهاية شاملة جميع خطوات التدريس؛ من أجل معرفة ما تحقق من أهداف. والواقع أن للتدريس مهارات أخرى متعلقة بها من أهمها «طرق التدريس والتى سنتعرض لها الآن.

٢- طريقة التدريس :

«وهى تعنى مجموعة الإجراءات والتحركات التى يؤديها المعلم أثناء الموقف التعليمى - فى البيئة التعليمية أو خارجها - كل هذا من خلال عدة خطوات يتبعها المعلم، بهدف تيسير العملية التعليمية[١٥].

طريقة التدريس لها العديدة من المتضمنات التالية :

١- أن طريقة التدريس تتضمن العديد من الخطوات التى تقتضى النظام والتوافق المرحلى لكل خطوة من الخطوات التى يتبعها المعلم.

٢- سلوك المعلم وسلوكيات التدريس داخل بيئة التعلم تتم فى إطار منسّق، فهى إجراءت منظمة وليست عشوائية، وليست أفعالاً نمطية استاتيكية بل هى حركات ديناميكية مرنة تتغير وفق الظروف والملابسات المحيطة بالموقف التعليمى.

٣- أن الطريقة مرتبطة بالأهداف الموضوعة.

٤- أن الطريقة مرتبطة بالمحتوى، وهذا يستتبع ويؤكد قولنا بديناميكية الطريقة ومرونتها لأنها متعلقة بالموضوعات الدراسية ومن ثمّ تختلف من موضوع لآخر من هنا كانت الديناميكية والمرونة وعدم الاستاتيكية.

٥- طريقة التدريس مرتبطة بالمتعلم ومراحل نموه العقلى واستعداداته وميوله ومن ثم كانت مرونة طريقة التدريس، لأنها تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى ومن متعلم لآخر...

٦- أن الطريقة الناجحة تلك التى تعترف بالفروق الفردية بين أفراد المتعلمين.

٧- أن الطريقة الناجحة ترتبط بمتعلم له خصائص متعددة منها التفاعل الجيد المرن مع طلابه.

ثالثا: المهارات التربوية العامة :

إذا كان التدريس يعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة فإن هذا ينقلنا بالضرورة إلى أهمية التعرف على المهارات التربوية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال وهى :

١- مهارة التواصل :

ونعنى بها المهارات التى تمكن المتعلمة من التواصل مع الأطفال وهذا يتطلب خلوها من العيوب الخِلْقيّة، التى لا تمكنها والتواصل مع الأطفال، بالإضافة إلى مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فإن كانت المعلمة فاقدة لهذه المهارات فكيف تكسبها للأطفال؟ **وفاقد الشيء لا يعطيه!.**

٢- مهارة التفاعل الاجتماعي :

وهذا الذى نعنى به العلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعى التى تمكن المعلمة من القيام بأدوارها على أحسن وجه ممكن وهذا يتطلب من المعلمة أن تكون متمتعة بما يلى :

أ – المرونة.

ب– سرعة التكيف مع الآخرين.

جـ– سرعة البديهة.

د – فهم طبيعة المجتمع الذى تحيا فيه.

هـ– اللباقة والكياسة والفطنة فى معالجة الأمور. القدرة على إقناع الآخرين.

٣- مهارت البحث والدراسة :

كثير من المعلمات يعتقدن أن علاقتهن بالبحث والدراسة تنتهى بمجرد تركهن الجامعة وهذا الفهم خاطئ من أساسه لأن المعلم الموجود يتعامل مع طبيعة بشرية مختلفة، الأمر الذى يتطلب منه الملاحظة المتسمة بالدقة، هذه الملاحظة لابد وأن يعقبها بحث عن طبيعة المتعلم من أجل التعرف على ما فيه من عيوب خلقية أو جسمية ومن ثمَّ معالجتها، أو تنبيه أولى الأمر بهذه العيوب والمشكلات. وهذا يتطلب من المعلمة أن تمتلك القدرات التالية :

أ – القراءة والفهم.

ب– تحليل المقروء.

جـ– القراءة الناقدة.

د – تحديد أهداف الكاتب.

هـ– قراءة الصور والرسوم والخرائط. استخلاص الحقائق والمفاهيم وترجمة هذا الاستخلاص – المتسم بالفهم – إلى كيفية توصيل ذلك بأيسر السبل، أفضل الطرق.

رابعاً: المهارات الشخصية التي ينبغي أن تتمتع بها معلمة رياض الأطفال :

أ – الصبر وتحمل المسئولية.

ب– حب المهنة.

جـ– الموضوعية والثقافة الواسعة قدر الإمكان.

د– التواضع.

هـ– الثقة بالنفس وفى الغير.

و – التفاؤل والاتزان الانفعالى.

ز – حُسن السمعة.

مراجع الفصل الثاني

١- سعد مرسى أحمد وكوثر كوچاك، **تربية طفل ما قبل المدرسة**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩١)، ص ١٣.

٢- سعدية بهادر، الطفل، **مجلة طفلتي**، العدد الأول، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ٢١ - ٢٣.

٣- فوزية دياب، **رياض الأطفال**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨)، ص ٣٢.

٤- محمد عماد الدين اسماعيل، **الأطفال مرآة المجتمع**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد ٩٩، عام ١٩٨٦، ص ص ٩٩- ١٢٠.

٥- هادى نعمان إلهاتى، **ثقافة الأطفال**، (سلسلة عالم المعرفة العدد ١٢٣، الكويت ١٩٨٨، ص ص ٥٥ - ٧٥.

٦- انشراح ابراهيم محمد، **الكفاءات الأدائية لمعلمة الروضة في النشاط الحركي**، (رسالة ماچستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية ١٩٩٦)، ص ٤٥.

٧- عبد اللطيف فؤاد، **المناهج، أسسها وأصولها**، (القاهرة، نهضة مصر، ١٩٩٩)، ص ٢٩.

٨- انشراح إبراهيم محمد، مرجع سابق، ص ٣٤.

٩- المرجع السابق، ص٤٥.

١٠- المرجع السابق، ص ص ٥٥ - ٥٩.

١١- المرجع السابق، ص ١٤٤.

١٢- على عبد العظيم سلام، المناهج أسسها وتنظيمها، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعة، ١٩٩٩)، ص ص ٣ - ٥.

١٣- المرجع السابق، ص ٥٥.

١٤- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩)، ص ١٢٢.

١٥- على عبد العظيم سلام، المنهج أسسه وتنظيماته، مرجع سابق، ص ٢٥.

الفصل الثالث

إعداد معلمة رياض الأطفال
فى بعض الدول الأجنبية



الفصل الثالث

معلمة رياض الأطفال في بعض الدول الأجنبية

مقدمة:

قد يتساءل البعض: أليس من المنطقى عرض معلمة رياض الأطفال فى الدول العربية أولاً؟ والإجابة التى تبرر هذا التنظيم هى:

١- أن رياض الأطفال فى الدول العربية متأثر كثيراً بفلسفات أوروبية.

٢- أن الدول العربية ليس لها فلسفة تربوية واضحة فى هذا المجال.

٣- أن معظم النماذج الناجحة فى هذا المجال هى نماذج أوربية - غير عربية - مما أضحى معه تقديم الدول الأجنبية على الدول العربية أمراً منطقياً. وسنقدم لبعض الدول الأجنبية وهى:

١- الولايات المتحدة الأمريكية.

٢- إنجلترا. ٣- فرنسا.

٤- ألمانيا. ٥- الاتحاد السوفيتى (روسيا)

٦- السويد. ٧- النرويج

٨- فنلندا. ٩- أيسلندا.

١٠- الدنمرك. ١١- اليابان

أولاً: معلمات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية[1]:

تأثرت رياض الأطفال فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ نشأتها بآراء الفلاسفة الأوروبيين والألمان، ومن أهمهم «كومنيوس، وجان جاك روسو، فروبل بستالوزى واو برلين، وغيرهم من الفلاسفة والمفكرين الذين أثروا فى الحياة الأمريكية بصفة عامة.

وأول روضة للأطفال أنشئت هنــاك كانت فى ولاية فيسكونسن ببلدة واترتاون[2]، وكانت المناهج تقدّم باللغة الألمانية للألمان آنذاك وقد طبقت هذه المدرسة آراء فروبل فى البداية.

وقد وجّه إليها العديد من الانتقادات التى قدمها المفكر الأمريكى سميث هيل "Hill" ولخصت انتقاداته فى: أن هذه المدرسة لا تتواءم والحاجات المتجددة للأطفال.

والواقع أن الانتقادات كانت فى موضعها ولكن المساوئ لم تأتها من فلسفتها بل من قمن بتطبيقها، وهن معلمات لم يتدربن عليها التدريب الجيد[3].

ويتم إعداد المتخصصين فى رياض الأطفال والكليات جنباً إلى جنب مع مدرسات المرحلة الابتدائية والثانوية مدة الدراسة أربع سنوات.

والبديل الجيد الذى تواجد على الساحة التربوية الأمريكية هو آراء مدام «منتيسورى» التى ثبتت صلاحيتها، وكذلك آراء كل من «جون ديوى، ووليام كليباتريك»، والتى تقوم على تكييف العمليات التربوية فى محتواها وطرقها للطفل، وكان له أكبر الأثر فى التطور الذى حدث بالنسبة لهذه المرحلة فى الولايات المتحدة الأمريكية. فى عام ١٨٨٠ – ١٨٩٠م.

وقد أوصت اللجنة المشرفة على رياض الأطفال وإعداد المعلمات بها بالآتى[٤]:

أ - ضرورة التأهيل التربوى فى موضوع الطفولة المبكرة.

ب- أن يكون لديها استعداد نفسى للعمل مع الأطفال.

جـ- أن تكون حاصلة على شهادة جامعية، أو خريجة المعاهد والمؤسسات التعليمية التى تدرس المواد التالية:

١- مناهج ورياض أطفال.

٢- الإدارة وعلاقتها بالروضة.

٣- التدريب العملى بالمشاهدة والتطبيق فى الروضة الملحقة بالكلية أو المعهد لمدة لا تقل عن سنة.

٤- مناقشة الخبرات الجديدة فى تعليم بالروضة.

أ - شروط الالتحاق:

الحصول على شهادة الثانوية العامة.

ب- المنهج المتبع:

قامت بعض الولايات بالاشتراك مع السلطات التعليمية بتنظيم مناهج تربوية لإعداد المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة وتتضمن هذه البرامج:

١- دراسة خصائص نمو هذه المرحلة السنية ومراعاة متطلباتها فى المناشط المدرسية.

٢- دراسة أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال.

٣- دراسة البيئة الاجتماعية والمواد والوسائل المتاحة لتعلم الطفل.

٤- التجريب والخبرات التى ينبغى على الأطفال ممارستها.

٥- التعاون المطلوب بين المدرسة وأباء الأطفال المقيدين بها.

٦- بالإضافة إلى ذلك وضعت نماذج جداول زمنية للبرنامج اليومى تضمن موازنة بين المناشط العقلية والجسمية (تلوين، التمثيل، مشاهد طبيعية، تدريبات محادثة، تاريخ، محفوظات، بناء منشآت، بالمكعبات، التربية الموسيقية والإيقاعية، الألعاب فى الهواء الطلق، وتشكيل الصلصال).

كما وضعت كتيبات ونشرات تتضمن آخر ما وصلت إليه الأبحاث العلمية فى الطرق والوسائل التعليمية المناسبة للأطفال.

وهناك العديد من الجامعات التى تعد دراسات متقدمة عن الطفولة المبكرة للحصول على دبلومات عليا (دكتوراه) (٥).

أما فيما يختص بالتدريب الوظيفى للمدرسات، فالجامعات تنظم دورات تدريبية، وندوات تربوية بصفة مستمرة. والملاحظ أن إعداد مدرسات الحضانة ورياض الأطفال، لا يقل أهمية عن إعداد مدرسات المراحل الدراسية الأخرى، ولا يختلف عنه إلا فى الطرق والوسائل التعليمية الخاصة بالأطفال فى هذه المرحلة.

وتعتنى مراكز البحوث التربوية وتطبيقاتها على الباحثين وطلاب المعاهد العليا والكليات التربوية المعنية.

ويعتبر تعيين مدرسات متخصصات فى الطفولة المبكرة شرطاً أساسياً فى ترخيص الولاية بفتح مؤسسات حضانة أو رياض أطفال.

وعلى الرغم من التقدم البحثى والتقنى التى تتمتع به الولايات المتحدة الأمريكية إلا أنها تعانى عجزاً فى أعداد المدرسات المتخصصات فى مجال الطفولة، فمعظم الأمريكيات لا ترغبن العمل فى دور رياض الأطفال.

ثانياً: رياض الأطفال في إنجلترا[٦]:

فى يناير ١٩٧٢ قدم لورد «جميس» تقريراً تعليمياً نادى فيه بأهمية وضرورة إطالة فترة اعداد معلمة رياض الأطفال فى انجلترا، وبناء على هذا التقرير أصبحت فترة الإعداد (٤) سنوات بعد الشهادة الثانوية فى أقسام التربية بالجامعات البريطانية. ويمكن لخريجى أقسام التربية بالجامعات التدريس فى أى مرحلة تعليمية، وتفضل الخريجات - عادة - التدريس فى المرحلة الثانوية، ونسبة ضئيلة منهن يقمن بالتدريس فى المرحلة الابتدائية أو مرحلة رياض الأطفال[٧].

وتختلف طرق إعداد معلمات رياض الأطفال فى بريطانيا، فبعض الكليات تخصص أربعة أيام عملية ويومان للدراسة النظرية، وهناك كليات تخصص أسبوعاً كاملاً للتربية العملية، ويستمر هذا النظام طوال فترة الإعداد. والهدف من ذلك هو تكامل الدراسة النظرية مع التدريب العملى الميدانى.

البرامج المركزة:

لجأت بعض المقاطعات البريطانية - نتيجة الحاجة الضرورية لإعداد معلمات رياض الأطفال - إلى إعدادهن إعداداً مركزاً فى سنة واحدة، يلتحق بهذه البرامج السيدات المثقفات التى تتراوح أعمارهن ما بين (٢٥ - ٤٠)

سنة، وتعمل الخريجات عادة فى دور الحضانة ورياض الأطفال وقد أوصت اللجنة البريطانية لدور الحضانة بما يلى:

١- تدريب الطالبات فى المستشفيات الخاصة بالأطفال.

٢- تدريب الطالبات فى دور الحضانة، والعيادات الخارجية، ومؤسسات الطفولة.

٣- إتاحة الفرصة للخريجات لمزيد من برامج التدريب أثناء الخدمة.

الدرجة العلمية لمعلمة رياض الأطفال[٨]:

بدأ الاهتمام بإنشاء رياض الأطفال فى إنجلترا فى النصف الثانى من القرن العشرين على يد بعض المهاجرين الألمان إلى إنجلترا، الذين نزحوا مشبعين بأفكار «فروبل الألمانى» حيث كان مهتماً بتربية الطفل فى هذه المرحلة. وقد أولت السلطات الإنجليزية اهتماماً عظيماً فى هذا المجال.

ويؤهل العاملون فى رياض الأطفال بإنجلترا فى كليات إعداد المعلمين. قسم حضانة أو رياض الأطفال، لمدة ثلاث سنوات تنتهى بحصولهم على درجة البكالوريوس فى التربية. ويمكن الحاصلين على درجة البكالوريوس من إحدى الجامعات البريطانية أن يلتحق بالدبلومات التربوية لمدة سنة واحدة بأى كلية لإعداد المعلمين، «تخصص رياض أطفال»[٩].

الموارد الدراسية:

من أهم البرامج التى تقدم للمعلمات فى هذه المرحلة[١٠]:

أ- دراسة الملاحظة.

ب- سيكولوجية النمو ... الرعاية الصحية للطفل.

جـ- الأساليب التربوية المناسبة لهذه المرحلة.

د - اللغة.

هـ- الدراسات الاجتماعية.

و - الاقتصاد المنزلى.

ز - الدراسات البيئية.

حـ- التربية الفنية.

ط - الدراما.

ى - الصحة النفسية.

ك - التربية الرياضية.

ل - هذا بالإضافة للتدريب الميدانى فى هذا المجال.

والواقع أن بريطانيا إهتمت برياض الأطفال منذ أن تأسست مدارس رياض الأطفال كانت متلازمة ومعاهد تدريب المعلمات وتعد المعلمات حسب طرائق كل كلية، فمنها على طريقة «فروبل» ومنها على طريقة «بستالوتزى»، أو «منتسورى» وفى إنجلترا الآن أكثر من خمسين كلية تربوية تعد معلمات رياض الأطفال بمستوياتها المختلفة وأغلبها تحت مظلة الجامعات المعروفة على المستوى المحلى والدولى، ومن أشهرها:

أ - جامعة «جولد سميث» بلندن.

ب- وكلية «راشيل».

جـ- ماكميلان.

د – وكلية مانشستر العالمية.

هـ– كلية ليفربول.

و – أكسفورد.

ز – سانتو بلندن.

حـ– كلية دجيبى ستيوارت.

ط – كلية سادلى التربوية.

ى – كلية التربية الاعتيادية.

ك – الكلية التربوية العالمية.

س– كلية كارف التربوية.

ع – كلية دودلى التربوية.

فـ– كلية التربية العالمية.

ص– كلية ليدز.

ق – كلية بريستون.

ر – كلية سوانزى .... الخ.

وإلى جانب هذه الكليات التى تمنح درجة البكالوريوس، فإن العديد من الجامعات البريطانية تنظم برامج الدراسات العليا للمتخصصين فى مجال الطفولة وتربيتها، للحصول على أعلى الدرجات العلمية المتمثلة فى الماجستير والدكتوراه، كما ترعى بعض المشاريع العلمية التى تهدف إلى تطوير نظام ومناهج مدارس الأطفال بها.

إعداد المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة بانجلترا[11]:

يعد المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة بإنجلترا جنباً إلى جنب مع مدرسات المرحلة الإبتدائية (للأطفال من سن ٥ – ٩ سنوات) بكلية إعداد المعلمين.

شروط القبول:

١- الحصول على الشهادة الثانوية.

٢- الحصول على بكالوريوس من أى جامعة بريطانية، ضرورى للالتحاق بالدبلومات التربوية.

وتعتبر السنة الدراسية الأولى مشتركة بين المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة ومدرس المرحلة الابتدائية، ثم يبدأ بعدها التخصص لكل مرحلة على حدة. ولا يوجد اختلاف فى إعداد مدرسى المرحلة الأولى أو مدرسى رياض الأطفال لا فى الجانب النظرى ولا فى الجانب العملى!!.

ويتبع الآتي في التدريب العملي:

أن من يتخصص فى المرحلة الأولى (من ٥ – ٨ سنوات) يمارس فترة تدريب عملى. هذه الفترة يقضيها أيضاً المتخصص فى رياض الأطفال، بل هناك حرية الانتقال من مرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائى أو العكس بيسر وسهولة ولا توجد عقبات فى هذا الأمر[12].

ثالثاً: معلمات رياض الأطفال في فرنسا[13]:

يعود الفضل فى وجود إنشاء أول مؤسسة لرعاية الأطفال فى فرنسا إلى القس «فريدريك أولبرلين» عام ١٧٧٠، والذى أقام أول مدرسة لرياض

الأطفال والذى أقام أول مدرسة لتعليم الحياكة لأطفال الطبقة الفقيرة المعدمة، من سن الرابعة وحتى السابعة، وعلمهم بعض الأعمال اليدوية التى تجعلهم يبتعدون عن التشرد.

ولقد أصبح الاهتمام بنوعية المعلمة فى المؤسسات الخاصة بما قبل المدرسة بفرنسا أمراً هاماً وضرورياً. وعندما طالب أحد المسئولين بضرورة النهوض بالنظام التعليمى، فقد نهضت الدولة والحكومة لهذا الغرض. فقد صدر قرار رسمى فى اغسطس ١٨٨١م، يسمح بتعيين مدرسات ذوات خبرة فى المدرسة الابتدائية بالعمل فى المدارس الخاصة بالحضانة لرفع مستواها. ومع نهاية القرن التاسع عشر زاد عدد المعلمات المؤهلات فى هذه المدارس، ومع عام ١٩٤٠م أصبح من الضرورى الحصول على درجة البكالوريوس.

ومع إنشاء الاتحاد العام لمؤسسات إعداد المربيات، فقد تمت محاولة لتوحيد البرامج للدراسات، ونظمت شروط الالتحاق، واختبارات القدرات وتضمنت الدراسة مواد دراسية مثل: النمو النفسى للطفل. وقد تأسست فى فرنسا معاهد خاصة ومتنوعة تقوم على الجهود الذاتية لإعداد المعلمين العاملين فى المؤسسات الخاصة برياض الأطفال.

شروط القبول والدراسة[١٤]:

١- يلتحق بهذه الدراسة كل من أتم المرحلة الثانوية.

٢- مدة الدراسة سنتان.

٣- اجتياز الاختبارات المتنوعة التى تقدم للطالبة.

المنهج الدراسي:

١- مواد اجتماعية تشمل دراسات حول جغرافية المكان.

٢- دراسات اجتماعية للبيئة.

٣- تغذية الطفل.

٤- رياضة حديثة.

٥- علوم طبيعية.

٦- موسيقى.

٧- تربية رياضية.

ولرفع الكفايات التعليمية لمعلمات الروضة تنظم المناطق التعليمية ندوات لترشيدهن بكل مستحدثات فى مجالات التخصص. وتواجه فرنسا نقصاً ملحوظاً فى أعداد المتخصصات فى مرحلة ماقبل، المدرسة، ولهذا فقد اعتمدت الحكومة المال اللازم فى خطتها الخمسية الجديدة لإعداد المتخصصات لهذه المرحلة لمواجهة احتمالات النقص فى القوى البشرية حتى عام ١٩٨٢.

كما أن الدولة فى طريقها لإعداد قانون خاص ينظم إعداد المتخصصات فى رياض الأطفال من أجل تحقيق التوازن المطلوب فى عملية الإعداد، فقد تم اقتراح زيادة مدة الإعداد لثلاث سنوات بدلاً من سنتين.

رابعاً: رياض الأطفال في ألمانيا[١٥]:

عندما تذكر ألمانيا يتبادر فى ذهننا اسم لامع فى ميدان تعليم وتربية

الطفل، يعرفه العالم كله ألا وهو «فروبل» (١٧٥٨ - ١٨٥٢) وهو أول مؤسس لروضة أطفال على مستوى العالم كله، وكان هذا عام ١٨٤٠م فى ألمانيا. وهو صاحب العديد من النظريات والأفكار التى أرست الدعائم التربوية والتعليمية للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة بصفة عامة، ومرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص. لقد تتلمذ على يديه العديد من العلماء التربويين منهم «بستالوتزى»، وانتشرت جميع أفكاره فى العالم العربى الغربى.

ولقد تعددت مصادر إعداد المعلمة بمرحلة ما قبل المدرسة (حضانة ورياض الأطفال) فى ألمانيا تبعاً لجهة الإعداد ومدة التدريب والتى تمثلت فى ثلاث جهات رئيسية هى:

١- الكليات المهنية.

٢- الكليات التقنية.

٣- الجامعات.

ويوضح الجدول التالى المؤهلات الخاصة بمعلمات رياض الأطفال عام (١٩٨٢).

جدول رقم (١)

المؤهلات الخاصة بمعلمات رياض الأطفال عام (١٩٨٢)[١٦]

المؤهل	النسبة
مؤهل جامعى (حاملات الدبلوم التربوى)	٩,١٣
الكليات التقنية	٥١,٦٩
الكليات المهنية	١٥,٤
مؤهلات تربوية متنوعة (غير متخصصة)	٢,١٣
شهادات التدريب التربوى لمرحلة الحضانة	١,٥٠
بدون شهادات تدريب تربوى	٤,٥
تحت التدريب (ما قبل العمل بدون مؤهلات)	١٥,٢٠
المجموع	٪١٠٠

من هذا الجدول يتضح أن التعددية فى المؤهلات كان لها أثر سلبى على هذه المرحلة، فالدراسة الجامعية تستغرق مدة أربع سنوات، ويغلب عليها الطابع الأكاديمى. أما بالنسبة للكليات التقنية فإن مدة الدراسة بها ثلاث سنوات تتضمن عاماً للتدريب الميدانى.

أما الكليات المهنية فتتراوح الدراسة بها من عام إلى ثلاث أعوام. ويشترط فى الإلتحاق بهذه الكلية الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها.

ومن الجدير بالذكر أن الإلتحاق بالكليات التقنية يتطلب أن تحصل الملتحقة قبل الدراسة على شهادة تثبت العمل لمدة عام فى أى مؤسسة تربوية تعليمية، تثبت صلاحيتها للعمل مع الأطفال.

وبوجه عام فإن مجالات الدراسة الأساسية فى هذه المؤسسات هى:

١- اللغة الألمانية.

٢- دراسات تربوية.

٣- دراسات اجتماعية.

٤- تربية دينية.

٥- دراسات نفسية.

٦- أصول ومناهج وطرائق التدريس.

٧- أدب الطفل.

٨- فنون يدوية.

٩- موسيقى وإيقاع.

١٠- ألعاب - تربية رياضية.

وروعى أن تقدم هذه المجالات الدراسية فى اتجاهين نظرى وعملى.

وتتميز طرق إعداد المعلمة - رياض الأطفال - فى ألمانيا عن غيرها من البلدان التى تهتم بإعداد معلمة رياض الأطفال على النحو التالى:

١- دراسة نظامية.

٢- دراسة عن طريق المراسلة.

أولا: الدراسة النظامية شروط الالتحاق والدراسة:

أ - يلتحق بهذه الدراسة كل من أتم المرحلة الثانوية.

ب- مدة الدراسة سنتان.

جـ- المنهج المدرسى يشتمل على:

١- اللغة الألمانية وآدابها.

أ - التربية اللغوية.

ب- الوسائل التعليمية.

جـ- الفلسفة.

د - علم النفس العام.

هـ- علم نفس الطفل.

و - تربية خلقية.

ز- صحة الطفل.

ح - التربية العامة والأدب العام.

ط- أدب الطفل.

وتضع وزارة التعليم شروط وقوانين الامتحان النهائى الرسمى (بعد نهاية السنتين الدراسيتين) كما يلي:

أ - أن تقوم الدارسة بإعداد بحث علمى تخصصى فى حدود ٢٠ ورقة بإشراف استاذة متخصصة على أن تسجل موضوع البحث فى بداية السنة الدراسية الثانية (السنة النهائية) ويشترط أن يخدم الموضوع الناحية العلمية التى تخصصت فيها.

ب- يقدم البحث قبل الامتحان التحريرى.

جـ- تؤدى الدارسة امتحاناً شفوياً فى المواد المختلفة مدته ٢٠ دقيقة لكل مادة ماعدا مادة التربية فهى ٣٠ دقيقة.

د- تؤدى الدارسة امتحاناً عملياً ويكون بإحدى رياض الأطفال تعطى قبل أدائه فرصة الاختبار التجريبى، ويحدد لها المجال العلمى وموضوع الامتحان بيومين لتعد نفسها.

هـ- يؤدى امتحان منفرداً للتربية، ويوضع لها أسس خاصة.

و - تحصل الدارسة فى نهاية العامين الدارسيين على شهادة «دبلوما» من كلية التربية تؤهلها للعمل كمدرسة برياض الأطفال، ثم تعين مباشرة فى شهر أغسطس من نفس العام مدرسة بمدرسة رياض الأطفال.

إلا أن هناك شرطاً أساسياً للاستمرار فى العمل بهذا المجال وهو أن تؤدى فترة عمل تجريبية لمدة عامين بالمدرسة المعينة بها تحت إشراف المديرة التى تعمل بالمدرسة، تحصل فى النهاية على شهادة بصلاحيتها من عدمه. ويعد ذلك ترخيصاً بمزاولة المهنة يتحدد وفق فترة العمل فى الميدان.

ثانياً: الدراسة بالمراسلة[١٧]:

تلتحق بهذه الدراسة الموظفات أو أرباب البيوت الحاصلات على الثانوية العامة وما يعادلها، ومدة الدراسة ثلاث سنوات منذ عام ١٩٦٦م. وينقسم النظام بالمراسلة إلى نظامين هما:

أ - **القسم الأول:** ومدته ثلاث فصول، أى ما يعادل (سنة ونصف) والحاصلات على هذه الدراسة تعلمن مساعدة معلمة برياض الأطفال.

ب - **القسم الثاني:** مدته أربع فصول دراسية، ما يعادل (سنتان دراسيتين)، ينتهي بالامتحان الرسمي المعد من قبل الوزارة، وإلى جانب الامتحان التحريري يوجد الامتحان الشفهي، كما تقدم ورقة امتحانيه (بحث) يقدم في نهاية العام الدراسي.

جـ- تقبل دفعة جديدة للدارسين بالمراسلة كل عامين دراسيين.

وقد وصل عدد الدارسات إلى حوالي ٤٠٠٠ طالبة، في الدراسة النظامية، أما في الدراسة بالمراسلة فقد بلغ عدد الطالبات حوالي ١٥٠٠ طالبة.

ويعين كل عام عدد ٢٠٠٠ معلمة جديدة متخصصة في رياض الأطفال، وقد حصلت تسع معلمات برياض الأطفال على درجة الدكتوراه.

خامساً: معلمة رياض الأطفال في الاتحاد السوفيتي (روسيا حالياً)[١٨]:

تعد روسيا من الدول المتقدمة في مجال إعداد معلمة رياض الأطفال، فقد كان الاهتمام بتربية الطفل، مرتبط بثورة ١٩١٧ التي قامت لتحقق العدالة والمساواة بين المواطنين وتحقق الاشتراكية. ولقد صدر القرار عام ١٩١٩م، الذي أحدث تغيرات عظمى في النظام التعليمي، والذي أثر بدوره على الاهتمام بالأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، فقد أخذت حركة رياض الأطفال في النمو والانتشار وخصوصاً بعد الثورة البلشفية عام ١٩١٧م.

وبقيام ثورة ١٩١٧م وضعت فلسفة جديدة للتربية والتعليم، كما أعتبر التعليم أداة فعالة آنذاك، ولهذا ارتبطت التربية بالوضع الاجتماعي ارتباطاً كاملاً وخضعت لتوجهات الثورة[١٩].

يتم إعداد معلمة رياض الأطفال في روسيا إعداداً خاصاً، فعلى المستوى

الجامعى مثل المعهد المركزى لطب الأطفال ومعهد لينين وكروبسكايا وجوركى وبوشكين. وتقبل هذه المعاهد الحاصلات على الشهادة الثانوية بعد اجتياز امتحانات القبول والتى تستمر لمدة ١٥ يوماً، وتتنوع الاختبارات المبدئية ما بين شفهية وتحريرية. ومدة الدراسة فى هذه المعاهد خمس سنوات مثلها مثل بقية المعاهد العليا والكليات الجامعية.

وتتخصص الطالبة فى إحدى المواد الأكاديمية بالإضافة إلى دراسة المواد التى تؤهلها للعمل برياض الأطفال. ويسمح للفائقات والمتفوقات فى هذه المعاهد أن يواصلن دراستهن العليا للحصول على درجة (الكنديات) الدكتوراه فى التربية وفلسفتها.

ومعلمات رياض الأطفال فهن خريجات المعاهد العليا والمدارس البيداجوجية، ويشترط فى الملتحقات بالتعليم برياض الأطفال، أن تكون واعية بمهنتها وهى العمل مع الأطفال، لذا كان من الضرورى معرفتها بقدر كاف من الموسيقى والغناء والقص للروايات والحكايات القومية والشعبية، ويوكل لكل معلمة (٢٥) طفلاً[٢٠].

وتأخذ التربية العملية مكانة بارزة فى خطة إعداد معلمة رياض الأطفال، فتقضى (١٦) أسبوعاً خلال السنتين الأخيرتين – فمدة الدراسة خمس سنوات – هذه الفترة الخاصة بالتربية العملية تتوزع الطالبات على دور رياض الأطفال، وتتم على مرحلتين هما التربية العملية المنفصلة والتربية العملية المتصلة، والتى تبلغ (٥) أسابيع فى نهاية الفصل الدراسى الأخير من السنة النهائية.

وتعد الدراسات العقائدية من الدراسات الهامة التى تهتم بها المؤسسات التربوية الروسية وتتمثل هذه الدراسات فيما يلى:

١- تاريخ الحزب الشيوعى.

٢- الفلسفة الماركسية.

٣- المادية التاريخية.

٤- الاقتصاد السياسى.

٥- أهداف التربية الشيوعية.

٦- نظام التعليم فى روسيا.

وتدل الدراسات الإحصائية لعام ١٩٦٧ أن ٧٠٪ من العاملات فى مجال رياض الأطفال حاصلات على مؤهلات عليا، وأن معظم مديرات دور رياض الأطفال حاصلات على دبلوما الدراسات العليا التربوية.

والاهتمام برفع الكفاءات المهنية لدى العاملات برياض الأطفال يعد أمراً ضرورياً لا غنى عنه فى روسيا، فتنظم الإدارات المدرسية دورات تدريبية شهرية مع الجهات الجامعية المعنية بتربية الطفل فى رياض الأطفال، من أجل اكتساب الخبرات الجديدة والطرق الجيدة التى يتزود بها العاملات بميدان تربية الطفل فى رياض الأطفال.

هذا إلى جانب الدراسات المسائية التى تنظمها الجمعيات العاملة – غير الحكومية – فى مجال تربية الطفل فى رياض الأطفال.

١- معهد لينتجراد.

٢- معهد موسكو للدراسات الخاصة بالطفولة، بجامعة موسكو.

٣- معهد التربية فى باكو بأذربيجان.

٤- معهد التربية فى فارونيش.

والموضوعات التي تدرس في هذه المعاهد هي:

١- علم النفس العام.

٢- علم نفس الطفل.

٣- التربية العامة والأدب العام.

٤- أدب الطفل.

٥- أساليب المجتمع السوفيتى.

٦- تاريخ المجتمع السوفيتى.

٧- دراسة الطفل المعوق.

٨- الوسائل التعليمية وطرق التدريس.

٩- أساسيات التغذية.

١٠- الصحة العامة.

١١- أساليب تعليم مبادئ الحساب والقراءة.

١٢- تاريخ الأديان.

١٣- نظريات التربية.

١٤- الموسيقى والغناء.

١٥- اللغة الروسية.

١٦- اللغات الاجنبية.

١٧- طرق بيولوجية الإنسان.

وبجانب هذه المعاهد العليا توجد معاهد أخرى مدة الدراسة بها سنتان تعمل على تخريج مربيات ومعلمات الحضانة ورياض الأطفال.

وتنظيم الروضة يتكون من:

١- مديرة الروضة المتخصصة.

٢- معاونة مسئولة عن تنفيذ التعليمات.

٣- موظفة متخصصة فى أعمال المطبخ.

٤- مساعدات فى المطبخ.

٥- طبيب وممرضة.

٦- بعض عمال النظافة.

٧- بعض الموظفين الإداريين.

سادساً: معلمات رياض الأطفال في السويد(٢١):

يعتبر عام ١٨٩٩ هو العام الذى تم فيه إنشاء أول مكان لإعداد المتخصصات لمرحلة ما قبل المدرسة بالسويد وكان ذلك بمدرسة «مارجريت باستوكهولم». وكانت الجهود الموجهة لهذه المدرسة جهود ذاتية شخصية، لهذا واجهتها العديد من الصعوبات معظمها يتعلق بالناحية المادية.

ومنذ أول يوليو ١٩٦٣ ضم هذا النوع من التعليم إلى الدولة، وأصبح رسمياً وخصص له جزء من الميزانية العامة، إلا أنه يعد - للآن - أقل بكثير من ميزانية الأنواع الأخرى من التعليم.

شروط الالتحاق والدراسة:

١- لا يقل سن الطالبة عن ١٩ سنة.

٢- الحصول على الشهادة الإعدادية على الأقل من الوطن.

٣- الحصول على تدريب عملى كشهادة خبرة لمدة ٣٢ أسبوعاً منها ١٦ أسبوعاً فى الرعاية الخاصة بالأطفال.

٤- قضاء ١٦ أسبوعاً برياض الأطفال.

٥- مدة الدراسة عامين دراسيين. اقترح عام ١٩٦٥ أن يزيدوا إلى عامين ونصف.

منهج الدراسة ينقسم لجزء عملى وآخر نظرى وجزء فنى كما يلى:

أ- الجزء النظري:

١- علم النفس العام.

٢- علم نفس الطفل.

٣- الصحة النفسية.

٤- تربية أخلاقية.

٥- صحة عقلية.

٦- مواد اجتماعية.

٧- تربية صحية للطفولة.

٨- خدمات اجتماعية للطفولة.

٩- علوم طبيعية.

١٠- اللغة السويدية.

تدرس الطالبة حوالى ٣٢ ساعة نظرية أسبوعياً.

ب- الجزء العملي:

١- الموسيقى.

٢- الرسم.

٣- الإيقاع.

٤- علم الصوتيات.

٥- علم الكلام والتمثيل.

يقوم الدراس بتقديم بحث علمى خلال السنة الدراسية الثانية يثبت من خلاله قدرة الطالبة على البحث والإطلاع واستخدام أساليب البحث الخاصة بهذا المجال كالقدرة على تدوين الملاحظات عن الأطفال، وكتابة التقارير عن سير العمل بدور الحضانة والرياض التى يقومون بها، وعمل المقابلات الشخصية مع مسئوليها.

وقد تقرر فى بداية عام ١٩٦٨ أن يستثنى نسبة ١٥ ٪ من المتقدمين للالتحاق بالدراسة شرط للحصول على شهادة التدريب العملى المسبقة للدراسة (٢٢) أسبوعاً بسبب الاستعداد والموهبة والخبرة السابقة. وتقوم وزارة العمل بالسويد بتنظيم مجالات أخرى لإعداد المتخصصين لدور الحضانة ورياض الأطفال محاولة منها لسد العجز فى الأعداد المطلوبة للعمل لهذا المجال.

ويجرى بالسويد دراسات وأبحاث متعددة لإنشاء أقسام دراسية متقدمة للمتخصصين فى هذا المجال، كما تعد دورات تدريبية متخصصة لتحسين مستوى العاملين فى دور الحضانة ورياض الأطفال.

ومما جدير بالذكر أنه حتى عام ١٩٦٤ كان العمل بدور الحضانة والرياض بالسويد قاصراً على المرأة دون الرجل، إلا أنه قد صدر قانون ملكى بتاريخ ١٩٦٤/٥/٢١ بإشتراك الرجل فى العمل بهذه المؤسسات؛ ويرجع السبب فى ذلك إلى افتقار عدد ليس بالقليل من الأطفال بالسويد إلى وجود الأب بالمنزل، وعليه فقد وجد أن عمل الرجل بدور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة تربوية نفسية بالنسبة لكثير من الأطفال، وقد سجل بالفعل فى العام الدراسى (١٩٦٨/٦٧م) عدد اثنين من الدارسين ذكور للتخصص فى مجال العمل بمرحلة ما قبل المدرسة بدور الحضانة ورياض الأطفال.

وفى عام ١٩٧٠ وصل عدد الدارسين من الذكور إلى ٦٢ من العدد الكلى (١١٠٠) دارس ودارسة، أى بنسبة٥,٦٪.

وتعلن «وزارة العمل» بالسويد عن وظائف خالية بالنسبة للذكور، ورغبتها الدائمة فى زيادة عدد الذكور ا لعاملين فى هذا المجال وقد يرجع بعضها إلى انخفاض مستوى المرتبات المخصصة والنظرة والاعتقاد القديم أن هذه المهنة تخص المرأة دون سواها.

ومنذ عام ١٩٧٢ حدث تطور فى إعداد المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة. وحاولت الدولة تشجيع الدارسين على التخصص فى هذا المجال لأهميته. ومن ثم اتسع المجال المدرسى لمن يردن التخصص فى مجال ما قبل المدرسة فقد سمح فى عام ١٩٧٢ لطالبات الجامعة اللاتى درسن فصلين دراسيين لمواد التربية وعلم النفس والاجتماع بالالتحاق بالدراسة التخصصية فى هذا المجال وسد النقص الشديد فيه.

ثم سمح فى عام ١٩٧٢ لمن أنهوا السنة الدراسية الأولى من المدرسة الثانوية ولا يرغبون فى الاستمرار بالمرحلة الثانوية أن يلتحقوا بالدراسة الخاصة بإعداد المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة على أن تحتسب لهن السنة الدراسية بالمرحلة الثانوية.

سابعاً: معلمات رياض الأطفال في النرويج(٢٢):

شروط الالتحاق والدراسة:

أ- تلتحق بهذه الدراسة كل من اجتاز الشهادة الإعدادية.

ب- الحصول على شهادة تدريب عملية، بمثابة شهادة خبرة مدتها ١٨ أسبوعاً يعتبر شرطاً أساسياً للقبول!.

جـ- مدة الدراسة سنتان، وهى دراسة نظرية وعملية، ويخصص الجزء الأكبر فى الدراسة للجزء النظرى، وإظهار قدرات الدارسة فى هذا المجال اعتماداً على تقديم الأبحاث والأوراق البحثية فى مجال تخصصه.

د- قبيل الانتهاء من الدراسة تتفرغ الدارسة للتربية العملية، وهى فترة قصيرة نسبياً إلا أنها مركزة تركيزاً كبيراً فتأخذ الطالبة أربعين يوما مشاهدة عملية وواقعية فى إحدى دور رياض الأطفال، كما تقوم الدارسة لمدة (٨) ثمانى أسابيع قد تزيد فى بعض الأحيان إلى (١٠) عشرة أسابيع.

و- تكلف الطالبة أثناء فترة الملاحظة والتدريب بإعداد بحث يخص بعض ما يواجه الطالبة من مشكلات فى ميدان تخصصها، ويمنع اشتراك أكثر من طالب فى بحث واحد(٢٣).

ز- فترة الدراسة سنتان، يعد الآن تقريراً قدمته وزارة التعليم العالى بخصوص مد فترة الدراسة الأربعة سنوات بدلاً من سنتين.

ح- يؤدى امتحان فى نهاية السنتين هذا الامتحان يكون فى مواد علم النفس وطرق التدريس الخاصة بالطفل فى رياض الأطفال، تمنح بعده الطالبة شهادة التعليم والتدريس.

ثامناً: معلمات رياض الأطفال في فنلندا(٢٤):

شروط الالتحاق:

يوجد فى فنلندا نظامان للإعداد، أولهما الإعداد للحاصلات على شهادة الإعدادية، ثانيهما الإعداد للحاصلات على الثانوية العليا.

وتنقسم الدراسة إلى سنتين دراسيتين تنقسم إلى: قسم الدروس العملية ومدته نصف مدة الدراسة، ثم (٦) أسابيع تدريب عملى بدور الحضانة، وبقية المدة تختص بالدراسة النظرية.

وتختص فنلندا - من بين البلدان التى تمت دراستها فى البحث الحالى - بأنها تقدم اختبارات نفسية للملتحقات بالعمل فى رياض الأطفال، وتعتبر الفترة الدراسية الأولى - الفصل الدراسى الأول - بمثابة اختبار إذا ثبت صلاحية الطالبة من الناحية النفسية تكمل الدراسة وإلا تركتها. وتخرِّج فنلندا حوالى ١٣٠ معلمة رياض أطفال كل عام.

تاسعاً: معلمات رياض الأطفال في أيسلندا(٢٥)

أسست أول مدرسة لإعداد مدرسات مرحلة ما قبل المدرسة بأيسلندا عام ١٩٤٦ وقد بدأت بالجهود الذاتية فى بداية الأمر، وقد واجهتها العديد من

الصعوبات أكثرها المشكلات الاقتصادية وتقوم الحكومة - للآن - بتقديم ميزانية كإعانة لهذه المدرسة.

شروط الالتحاق والدراسة[٢٦]:

أ- تلتحق بهذه الدراسة كل من اجتازت الشهادة الإعدادية.

ب- الحصول على شهادة تدريب عملية، بمثابة شهادة خبرة مدتها ١٢ أسبوعاً يعتبر شرطاً أساسياً للقبول!.

جـ- مدة الدراسة سنتان، وهى دراسة نظرية وعملية، ويخصص الجزء الأكبر فى الدراسة للجزء النظرى، وإظهار قدرات الدارس فى هذا المجال اعتماداً على تقديم الأبحاث والأوراق البحثية.

د- تنقسم الدراسة إلى فصلين دراسيين فى الشتاء وآخر فى الصيف.

المنهج المدرسي:

يحتوى المنهج المدرسى على:

أ- لغة أيسلندية، ودنمركية.

ب- مكتبات.

جـ- علم النفس العام.

د- علم نفس الطفل.

هـ- علم نفس النمو.

و- تربية خلقية.

ز- صحة الطفل.

حـ- التربية العامة والأدب العام.

وتعانى أيسلندا من نقص شديد فى معلمات رياض الأطفال نتيجة تدنى النظرة الاجتماعية لمعلمة رياض الأطفال عن بقية معلمات المراحل التعليمية الأخرى. وتدنى الرواتب فى مرحلة رياض الأطفال بالمقارنة بينها وبين رواتب المعلمات فى المراحل التعليمية الأخرى.

عاشراً: معلمات رياض الأطفال في الدنمرك:(٢٧)

تشرف وزارة التعليم ووزارة الشئون الاجتماعية فى الدنمرك على إعداد معلمة الروضة، وتختص وزارة التعليم بالجانب النظرى وتختص وزارة الشئون الاجتماعية بالجانب العملى. **ومدة الدراسة** بالدنمرك أربع سنوات بعد إتمام المرحلة الثانوية اعتباراً من عام ١٩٦٩م.

وتتخصص الطالبة فى مادتين أكاديميتين طبقاً لميولها بالإضافة لمجموعة من الدراسات العامة، والدراسات التربوية والنفسية، كما تتخصص فى مادة تربوية ونفسية، تخصصاً دقيقاً مثل سيكولوجية النمو، أو الصحة النفسية، أو تربية طفل ماقبل المدرسة، أو سيكولوجية التعلم.

هنا فى هذا النموذج يمكن أن نقول أن معلمة الروضة تتخصص تخصصاً مهنياً وفنياً، وهذا الإعداد تفتقد إليه العديد من الدول الأجنبية والعربية التى يتناولها البحث بالدارسة.

شروط الالتحاق والدراسة(٢٨):

١- الحصول على الشهادة الإعدادية!

٢- لايقل سن المتقدم عن ١٨ سنة.

٣- الحصول على شهادة تدريب عملية مدتها ١٦ أسبوعاً من أى مؤسسة من المؤسسات التى تهتم برعاية الأطفال.

٤- مدة الدراسة ثلاث سنوات وثلث.

٥- الدراسة عملية ونظرية، ويخصص الثلث الأخير للتربية العملية بدور الحضانة أو رياض الأطفال؛ لإثبات القدرة على الاستفادة مما اكتسبوه فى مرحلة الإعداد.

٦- يقوم كل دارس بإعداد بحث علمى فى مجال التخصص، ويقدم فى نهاية العام الدراسى.

المنهج الدراسي[٢٩]:

ينقسم المنهج الدراسى إلى جانبين أحدهما عملى والآخر نظرى كما يلى:

١- الجانب النظري:

أ- علم النفس العام.

ب- علم نفس الطفل.

جـ- علم نفس النمو.

د- تربية خلقية.

هـ- صحة الطفل.

و- التربية العامة والأدب العام.

ز- أدب الطفل.

أما المواد الاختيارية التي يتم اختيارها علي أساس ميول الطالبة فهي:

أ- علوم طبيعية وبيولوجية.

ب- التربية الرياضية.

جـ- علوم دينية.

٢- الجانب العملي:

وهو يختص بالتدريب العملى الميدانى بإحدى دور رياض الأطفال وغالباً ما تكون مدة التدريب الميدانى حوالى (ثلث) سنة. وتنتهي الدراسة بعد امتحان تعقده وزارة التعليم، وتتخرج كل عام حوالى ٨٠٠ مدرسة بالدنمرك.

حادي عشر: معلمات رياض الأطفال في اليابان[٣٠]:

يعتبر اليابانيون من الشعوب العريقة ذات الثقافة الخاصة المتميزة ويبدو أن إرساء قواعد التعليم الحديث فى اليابان بعد ما يقرب من ثلاثة قرون من حكم الإقطاع. وقد تبنى الإمبراطور «ميجى» ومعاونوه أهمية التعليم، فعملوا على إنشاء العديد من المدارس ويعتبروا أول من أرسوا التعليم الإلزامى فى اليابان المعاصرة.

ولقد زاد الإقبال على رياض الأطفال انطلاقا من إيمانهم بأهمية التربية فى بدايات المراحل العمرية بالنسبة للنشء، الأمر الذى أضحى معه انتشار أعداد المدارس فى كافة أنحاء اليابان، أمراً عظيم الأهمية. وتدار معظم الحضانات النهارية عن طريق الحكومات المحلية[٣١]، وقد أنشئت أول روضة للأطفال فى عام ١٨٧٦م. والآن بعد مرور أكثر من مائة عام، إنتشرت

وتوسعت هذه المؤسسات، علماً بأن إلزامية التعليم لم تشمل هذه المرحلة بعد.

وعلى الرغم من أن ٧٠٪ من الروضات فى اليابان تعد مدارس خاصة إلا أن عليها أن تكون ذلت مستوى معين يتمشى وما حددته الحكومة - وزارة التربية والتعليم - وهناك مجالات ستة للدراسة فى رياض الأطفال فى جميع أنحاء اليابان وهى: الصحة والمجتمع والطبيعة واللغة والفن والموسيقى. وترى إحدى الباحثات أن هناك عاملين رئيسين أوصلا اليابانيين إلى ما وصلت إليه من تقدم هما(٣٢):

١- يتمتع اليابانيين بدرجة عالية من التدريب والتعليم. حيث كافحوا وباستمرار للحصول على حريتهم واستقلالهم. فهم يتميزون باتقان العمل.

٢- تعليم جميع فئات الشعب من أجل بناء شخصية سليمة ذات ثقافة عالية غنية.

وعلى الرغم من أن الكارثة التى تعرضت لها اليابان بفعل «قنبلة هيروشيما» والقيود الاقتصادية والعسكرية التى فرضت على اليابان إلا أن الشعب اليابانى أدرك وبقوة أهمية التعليم منذ الصغر، فازداد الطلب على التعليم قبل المدرسة الابتدائية. وتدل الإحصائيات على أن عدد الروضات فى اليابان - حتى عام ١٩٨٢ - بلغ (١٥١٥٢) مقسمة إلى:

- رياض أطفال وطنية (أهلية) ٤٨ روضة.
- ورياض أطفال عامة ٦١٩ روضة.
- رياض أطفال خاصة ٨٧٠٩ روضة.

جدول (٢)

يوضح عدد الأطفال في اليابان مصنفة

حسب السلطة المشرفة للعام ١٩٨٢م[٣٣]

التصنيف		رياض الأطفال الأهلية	رياض الأطفال العامة	رياض الأطفال الخاصة	المجموع
عدد رياض الأطفال		٤٨	٦١٩٧	٨٩٠٧	١٥١٥٢
عدد الصفوف		٢٢١	١٩٩١٠	٥٤٤٤٠	٧٤٥٧١
عداد الملتحقين	ثلاث سنوات	٩٦٤	٤٣٠٣	١٨٦٩٢٤	١٩٢١٩١
	أربع سنوات	٢٨٤٢	١٨١٠٦٣	٧١٢٨٥٥	٨٩٦٧٦٠
	خمس سنوات	٢٧٦٥	٣٨٥٥٦٣	٧٥٠٢٧١	١,١٣٨,٥٩٩
المجموع		٦٥٧١	٥٧٠٩٢٩	١,٦٥٠,٠٥٠	٢,٢٢٧,٥٥٠

المعلمة في اليابان:

من هذا المنطلق زادت العناية بإعداد معلمة رياض الأطفال، فيشترط فى المعلمة اليابانية أن تكون من خريجات الجامعات الرسمية فى الدولة. والإعداد فى الجامعات اليابانية والمعاهد مختلف من حيث الشكل الخاص بإعداد المعلمة يتم كالآتى:

١- تتم دراسة فى الجامعة لمدة أربع سنوات متتالية تمنح بعدها الطالبة شهادة من الدرجة الأولى[٣٤].

٢- تتم الطالبة الدراسة فى أحد المعاهد العليا (كليات خاصة) تمنح الطالبة بعدها شهادة من الدرجة الثانية[٣٥].

تعين الطالبة فى رياض الأطفال اليابانية بعد التخرج، وتكون تحت الاختبار لمدة (٦) أشهر، فإذا ثبت صلاحيتها للعمل بروضة الأطفال استمرت بهذا العمل، الذى يعتبره اليابانيون من الأعمال القومية.

ولقد نجحت اليابان بدرجة كبيرة فى أن تضع اعداد معلمة رياض أطفال ضمن السياسة التعليمية القومية للبلاد، وبذا فقد حافظت اليابان على شخصيتها القومية وعلى طابعها القومى المميز والخاص بها، وربما يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى الإهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة واعدادا وتكوين الطفل والمعلمة معاً فى الإطار القومى الذى يحقق أعلى درجات التماهى بالذات اليابانية ويحقق فى ذات الوقت الإنفتاح على الثقافات العالمية الأخرى بما لا يطغى على الطابع القومى للشخصية اليابانية التى انطلقت من كبوتها فى أعقاب الحرب العالمية الثانية مباشرة وتحديداً بعد مطلع الخمسينات.

مراجع الفصل الثالث

١- سهام بدر، **اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفوله** (الكويت، مكتبه الفلاح، ص ص ٥٧ - ٥٩).

- WWW.edu. gov. on. ca/ eng / docoument/ curricul /curr 97 ma/ number/ html.

- WWW. edu. onta. unv/ eng / teacher/ html.

- Paul Gagmen, **What should children learn,** the Atlantic Monthly, **on line,** december, 1995 (from) WWW. edu. atlantic. com.

٢- فاروق اللقانى، **رياض الأطفال بين الرياض والتثقيف**، (عالم الفكر، القاهرة، ١٩٨٩)، ص ٢٠٤.

٣- المرجع السابق، ص ٢٠٦.

٤- مكتب التربية العربى لدول الخليج، **رياض الاطفال في دول الخليج**، (مجلة رسالة التربية, الرياض، ١٩٩١)، ص ص ٣٣ - ٣٤.

٥- هدى الناشف، **رياض الاطفال**، (القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٩)، ص ١٨٠.

٦- سهام بدر، **اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة**، مرجع سابق، ص ٢٤١.

٧- سمير خيرى حربى، «**دراسة لبعض النظم والتجارب التربوية غير التقليدية**»، ورقة عمل (القاهرة، المعهد القومى للتخطيط، ١٩٨١)، ص ٤٩.

٨- سهام بدر، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مرجع سابق، ص ٣٦٠.

٩- هدى محمود الناشف، رياض الأطفال، (القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧)، ص ١٨٠.

١٠- سهام بدر، مرجع سابق، ص ص ٣٦٤ - ٣٦٥.

١١- سهام بدر، دراسة مقارنة عن نظم التعليم المتبعة لاعداد المعلمة، المتخصصة لمرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية بجمهورية مصر العربية وبعض الدول الاجنبية، (١٩٨١)، ص ٥٧.

١٢- المرجع السابق، ص ٦٢.

١٣- سهام بدر، مرجع سابق، ص ٢٤١.

١٤- المرجع السابق، ص ص ٣٥٩ - ٣٦٠.

١٥- المرجع السابق، ص ٣٣٢.

١٦- المرجع السابق، ص ٣٣٤.

١٧- المرجع السابق، ص ٦٢.

١٨- المرجع السابق، ص ٣٤٤.

١٩- محمد فاضل الجمال، تربية الإنسان الجديد، (تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨)، ص ٢٨٣.

٢٠- صبرى الانصارى ابراهيم، تطور تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ع ١٠، مج ١، ١٩٩٤، ص ١٦٦.

٢١- سهام بدر، مرجع سابق، ص ص ٤٩ - ٥٠ .

٢٢- المرجع السابق، ص ٥٣ .

٢٣- المرجع السابق، ص ٥٣ .

٢٤- المرجع السابق، ص ٥٥ .

٢٥- المرجع السابق، ص ٥٤ .

٢٦- المرجع السابق، ص ٥٤ .

٢٧-هدى الناشف، مرجع سابق، ص ١٨١ .

٢٨- سهام بدر، اتجاهات الفكر التربوي، ص ص ٥١ - ٥٢ .

٢٩- المرجع السابق، ص ٥٢ .

٣٠- شبل بدران، التربية المقارنة - دراسات في نظم التعليم - (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٣)، ص ص ٣٥٧ - ٣٦٠ .

———— ، نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية - تحليل مقارن - (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣)، ص ص ١٧٩ -١٨٢ .

- محمد منير مرسى، المرجع في التربية المقارنة، (القاهرة، عالم الكتب ١٩٨٩)، ص ٤٢٨ .

٣١- ثناء يوسف العاصى، «دراسة تحليلية لنظام التعليم في اليابان، وعلاقته بالشخصية القومية والتنمية»، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثانى الجزء الثانى، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٧، ص ص ١١٢ - ١١٣ .

٣٢- رناد الخطيب، تربية طفل الروضة في الاتحاد السوفيتي واليابان ، سلسلة دراسات فى تربية طفل ما قبل المدرسة (٧) (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣)، ص ٧٠.

٣٣- رناد الخطيب، مرجع سابق، ص ٩٢.

٣٤- أحمد محمد عوض، اعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد ٢٦، ١٩٩٠ص ٣٥.

٣٥- مكتب التربية العربى لدول الخليج، رياض الاطفال في دول الخليج ، مرجع سابق، ص ٦٦.

الفصـــل الـــرابـــع

معلمة رياض الأطفال فى البلاد العربية

الفصل الرابع

مُعلمة رياض الأطفال في البلاد العربية

مقدمة:

تعد رياض الأطفال فى بلادنا العربية من المراحل الدراسية الهامة والحاسمة فى تنشئة أطفال المستقبل وبناء أجيال الغد، ولقد أولت العديد من الدول العربية الإهتمام الكبير لتلك المرحلة على مستوى السياسة التعليمية والاجتماعية، ولقد تطورت مؤسسات رياض الأطفال تطوراً كبير على مستوى الاعداد والبرامج وكذا على مستوى اعداد المعلمة والدول التى يتناولها هذا الفصل بالمقارنة :

١- مصر، ٢- الأردن، ٣- العراق، ٤- الكويت، ٥- الإمارات.

وتم اختيار هذه الدول بهذا الترتيب في ضوء المعايير التالية :

١- مصر أقدم الدول العربية سبقاً فى مجال التعليم بصفة خاصة ورياض الأطفال بصفة عامة.

٢- الأردن أسبق من دول الخليج مجتمعة فى تنظيم نظم التعليم.

٣- دول الخليج مجتمعة ذات خصائص ديموجرافية واقتصادية تؤهلها لتصبح هذه الدول بمثابة دولة واحدة؛ وهذا بفضل الاتحاد الذى يجمعهم؛ وأكبر دليل على هذا هو مكتب التربية العربى لدول الخليج الذى يصدر التوجهات والسياسات التى تلتزم بها دول العالم.

تم عرض هذه الدول في ضوء المعايير التالية :

١- التطور التاريخى لإعداد معلمة رياض الأطفال.

٢- مؤهلات معلمة الأطفال.

٣- نظم الإعداد.

أولاً: معلمة رياض الأطفال في مصر:

تناولنا فى الفصل السابق اعداد وتكوين معلمة رياض الأطفال فى بعض الدول الأجنبية، والآن تناول إعداد معلمة رياض الأطفال فى الدول العربية، وذلك إنطلاقاً من إن العديد من الكتابات العربية تؤكد على أهمية المعلم بصفة خاصة، لكن القليل من الكتابات هى التى تؤكد على ضرورة الاهتمام بمعلمة رياض الأطفال لأنها حلقة الوصل بين المنزل ورياض الأطفال، وبخاصة فى المرحلة الأولى - ما قبل المدرسة - ويعتبر توفير الأعداد الكافية من المتخصصات للتعليم برياض الأطفال إحدى المشكلات التى مجتمعنا المصرى.

١- التطور التاريخي لإعداد معلمة رياض الأطفال:

* فى عام ١٩١٧ قامت وزارة المعارف بإنشاء قسم لإعداد معلمات رياض الأطفال فى القسم الإضافى بمعهد «إعداد المعلمات» بشبرا.

* فى عام ١٩٣٤ تم إنشاد معهد المعلمات بالزمالك.

* فى عام ١٩٤٦ تم إنشاء الروضة النموذجية؛ بغرض تدريب طالبات المعهد على معاملة الأطفال ومعرفة مشكلات الأطفال. وظل قسم معلمات «شبرا» والزمالك مصدراً لتخريج المعلمات. وقد دلت الدراسات التربوية على أن مستوى المناهج كان شاملاً لجوانب الإعداد الأكاديمى والمهنى والثقافى.

* فى عام ١٩٤٨/٤٧ قامت الوزارة بإنشاء مدارس الابتدائية للمعلمات مدة الدراسة أربع سنوات وبها أربع شعب أساسية من ضمنها (الرسم) و (رياض الأطفال).

* فى عام ١٩٥٢ تقرر اتباع نظام مدارس المعلمين الابتدائية.

* بعد الثورة اقتصر القبول بالأقسام الإضافية على الممتازين من خريجيها الذين اعتبروا منذ عام ١٩٥٩ فى بعثة داخلية؛ واشترط ضرورة الاشتغال بمهنة التدريس مدة لا تقل عن أربع سنوات، وكانت مدة الدراسة سنتين فى قسم التربية الفنية ورياض الأطفال.

* وفى عام ١٩٦٣/٦٢ تم انكماش فى الأقسام الإضافية بدور المعلمات؛ نتيجة للتوسع فى شعب الدراسات التكميلية. ولم يكن هناك مصدر للإعداد التربوى حتى صدر القرار الوزارى رقم (٢٤٨) بتاريخ ٤/١٠/١٩٧٠، بإنشاء شعبة معلمات الحضانة بدور المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات لتخريج معلمات متخصصات للعمل بهذه المرحلة بجانب التدريس فى الفرق الأربع الأولى بالمرحلة الابتدائية. ولكن الإقبال كان ضعيفاً على هذه الشعب.

* وفى عام ١٩٧٩ اعتمد وزير التعليم مشروع تطوير دور المعلمين و المعلمات الذى استبدل بنظام التشعيب، حيث كانت دور إعداد المعلمات والمعلمين دون المستوى الجامعى، فقد كانت تقبل الملتحقين بها ممن حصلوا على الشهادة الإعدادية الذين تقل مجموع درجاتهم عن درجات الثانوية العامة. وأصبح معلمات رياض الأطفال غير مؤهلات تأهيلاً جامعياً مما جعل الإعداد لا يتناسب والمرحلة التى يؤهلن لها.

* فى عام ١٩٨٩/٨٨ صدر قرار بإلغاء دور المعلمين والمعلمات وأصبح إعداد معلمة رياض الأطفال يتم من خلال الالتحاق بالجامعة «كليات رياض الأطفال».

والجدول التالى يوضح الإحصاء الاستقرارى للتعليم فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى (الإجمالى العام) للعام ١٩٨٥م.

جدول (٣)

عدد دور رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية ١٩٨٥ (١)

الأنظمة / المحافظات	عدد المدارس والأقسام	عدد المدارس	عدد الأقسام	١- الجملة الكلية			
				فصول	بنون	بنات	الجملة
القاهـــــرة	٢٨٠	١٠٣	١٧٧	١٣٥٤	٢٨٣٠٦	٢٧١٠٩	٥٥٤١٥
الإسكندرية	٧٥	٦	٦٩	٣٨٠	٩٣٢٣	٩٠٨٣	١٨٤٠٦
الجمهورية	٦٠٢	٢٢٦	٣٧٦	٣٠٣٣	٦٥٩٠٤	٦٢٣٦٨	١٠٢٨٢٧٢

والجدول التالى يوضح عدد الساعات المخصصة لجوانب منهج رياض الأطفال التى تقوم المعلمة بتدريسه فى الروضة.

جدول (٤)

عدد الساعات المخصصة لجوانب منهج رياض الأطفال (٢)

جوانب المنهج	عدد الساعات المخصصة أسبوعيا
الجانب الروحى	٢
الجانب الجسمى	٦
النشاط الجسمى	٦
الجانب العقلى	٣
الجانب اللغوى	٦
الجانب العددى الرياضى	٦
الجانب الابتكارى	٤

٢- اعداد معلمة رياض الأطفال على المستوى الجامعي في مصر [١]؛

هناك جهود عديدة هائلة ومضنية من أجل الإعداد الجيد لمعلمة رياض الأطفال على المستوى الجامعى ونستعرض الآن بعضاً من هذه الجهود :

- فى عام ١٩٧٤ أنشأت كلية البنات جامعة عين شمس قسماً خاصاً لدراسات الطفولة وكانت خريجات هذا القسم لا يعملن برياض الأطفال، بل يعملن بالشئون الاجتماعية للعمل بمشروعات الطفل ودور الحضانة.
- عام ١٩٧٧/٧٦ تم افتتاح «الدبلوم المهنى» تخصص حضانة ورياض الأطفال، وكان يقبل خريجى المعاهد العليا وكليات التربية، والكليات الأخرى الحاصلين على الدبلوم العام. ومدة الدراسة بها سنة كاملة، وكان عدد الخريجين والخريجات تسعة أفراد فى البداية، ثم زاد العدد فى العام التالى ليصبح اثنى عشر، ومن الجدير بالذكر أن معظم الخريجين لم يعملوا فى مجال رياض الأطفال بل كانت هذه الدبلوم بمثابة الباب الخلفى الذى لجئوا إليه ليدخلوا الدبلوم الخاصة التى حرِموا منها نتيجة حصولهم على درجة مقبول فى الليسانس وهذا التقدير يمنعهم من مواصلة الدراسات العليا، فى حين أن الدبلوم المهنية لم تشترط تقديراً للملتحقين بها، لهذا لجأوا للدبلوم المهنية لهذا الأمر!.
- فى عام ١٩٨١ - ١٩٨٢ أنشأت الدراسات التربوية الخاصة بالطفل وسُمِّيت «تربية الطفل».
- افتتحت جامعة المنصورة شُعبة دراسات وطفولة فى كليتى التربية فى المنصورة ودمياط. افتتحت شُعبة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة

حلوان وكذلك بكلية التربية جامعة المنيا. ثم توالت كليات التربية فى فتح شعب للطفولة.

مقررات رياض الأطفال في الميزان:

عند تحليل مقررات رياض الأطفال فى الجامعات المصرية، وجد أنها تختلف فى كل كلية عن الأخرى ومثال ذلك(٤):

١- لا تدرس طالبات كلية البنات جامعة عين شمس، على حين يدرسها طلاب حلوان وطالبات طنطا فى الفرق الأربع.

٢- يدرس طلاب كليتى التربية بحلوان وطنطا ساعتين نظرياً فى التربية الرياضية الحركية، بالإضافة إلى ست ساعات إضافية فى الفرقتين الثانية والثالثة. على حين تدرس طالبات كلية البنات ساعتين نظريتين فقط فى التربية الرياضية بالفرقتين الأولى والثانية.

٣- تنفرد طالبات كلية البنات بدراسة مواد مثل الكيمياء العامة وعلم الوراثة والأجنة، وجناح الأحداث، والتغذية وتمريض الأطفال، والأنثربولوجيا، ومشكلات الأطفال، والتربية المقارنة، ثقافة الطفل، والتعليم العلاجى.

٤- مسميات الشهادات التى تحصل عليها الطالبات مختلفة تماماً فى مسمياتها.

ويمكن عرض المقررات الدراسية فى خطة الدراسة بكلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية فى الجداول التالية(٥):

جـدول (٥)

مقررات الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس (الفرقة الأولي)

م	المقررات الدراسية	الساعات الأسبوعية		
		نظري	عملي	مجموع
١	مدخل للعلوم التربوية والنفسية.	٢	٢	٤
٢	مدخل إلى رياض الأطفال.	٢	٢	٤
٣	النمو النفسى.	٢	٢	٤
٤	تشريعات ومنظمات الطفولة.	٢	-	٢
٥	صحة الطفل.	١	١	٢
٦	قراءت باللغة الأجنبية (التعبير والمحادثة)	٢	٢	٤
٧	تدريب ميدانى.	١	-	١
٨	علم نفس اللعب.	١	-	١
٩	المهارات الأساسية فى التربية البدنية.	٢	-	٢
١٠	مهارات أساسية فى التربية الموسيقية.	٢	-	٢
١١	المهارات الأساسية فى التربية الفنية.	٢	-	٢
١٢	منهج الأنشطة فى رياض الأطفال.	٢	-	٢
١٣	اللغة العربية وآدابها.	١	٢	٣
	المجمـــوع	٢٢	١١	٣٣

جدول (٦)

مقررات الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس (الفرقة الثانية)[٦]

م	المقررات الدراسية	الساعات الأسبوعية		
		نظري	عملي	مجموع
١	تنشئة الطفل وحاجاته.	٢	-	٢
٢	٢. التعبير الفنى للطفل.	٢	-	٢
٣	التعبير الموسيقى للطفل.	٢	٢	٤
٤	التعبير الحركى للطفل.	٢	١	٣
٥	النمو العقلى والمعرفى للطفل.	١	٢	٣
٦	تدريب ميدانى.	١	٢	٣
٧	أساسيات الكمبيوتر.	١	٢	٣
٨	أدب الطفل.	١	٢	٣
٩	علم نفس اللغة.	٢	-	٢
١٠	أساليب تربية الطفل.	٢	٢	٤
١١	المدخل إلى تكنولوجيا التعليم فى رياض الأطفال.	٢	٢	٤
١٢	تدريب ميدانى.	١	-	١
١٣	اللغة الأجنبية.	١	٢	٣
	المجموع	٢١	١٧	٣٣

جـدول (٧)

مقررات الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس (الفرقة الثالثة) (٧)

م	المقررات الدراسية	الساعات الأسبوعية		
		نظري	عملي	مجموع
١	علم نفس التعلم.	٢	-	٢
٢	قصص وحكايات الأطفال.	٢	-	٢
٣	إعداد الطفل للقراءة والكتابة.	٢	٢	٤
٤	إنتاج الوسائل التعليمية.	٢	٢	٤
٥	الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية.	٢	٢	٤
٦	إسعافات أولية.	٢	٢	٤
٧	تدريب ميدنى.	١	٢	٣
٨	تنمية المفاهيم العلمية والبيئية.	١	٢	٣
٩	تنمية المفاهيم الرياضية.	١	٢	٣
١٠	تنمية المفاهيم اللغوية.	٢	٢	٤
١١	الإرشاد النفسى.	٢	-	٢
١٢	مسرح الطفل.	١	١	٢
١٣	نظم المعلومات والحاسب الآلى.	١	٤	٥
	المجمـــوع	٢١	٢٠	٤١

جـدول (٨)

مقررات الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس (الفرقة الرابعة)(٨)

م	المقررات الدراسية	الساعات الأسبوعية		
		نظري	عملي	مجموع
١	٣- الفروق الفردية.	٢	-	٢
٢	إدارة رياض الأطفال.	٢	-	٢
٣	أدوات الطفل الموسيقية.	١	٢	٤
٤	علم نفس الفئات الخاصة.	٢	٢	٤
٥	التربية البيئية.	٢	-	٢
٦	صعوبات التعلم.	٢	٢	٤
٧	حلقة البحث.	١	٢	
٨	تدريب ميدانى.	١	٢	٣
٩	تربية مقارنة.	١	٢	٣
١٠	متحف ومكتبة الطفل.	٢	٢	٤
١١	معلمة الروضة.	٢	-	٢
١٢	صحة الطفل.	١	-	١
١٣	برامج طفل ما قبل المدرسة.	١	٤	٥
	المجمـــوع	٢١	١٨	٣٩

ثانياً: معلمة رياض الأطفال في الأردن:

عرفت المملكة العربية الهاشمية رياض الأطفال كمؤسسات تربوية تعليمية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية فى الربع الأخير من القرن العشرين، بعد انتقال الأفكار والاتجاهات التربوية المعاصرة عن أهمية العناية بأطفال هذه المرحلة، وتبلور الاهتمام برياض الأطفال فى السنة الدولية للطفل بإنشاء قسم خاص فى إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم سمى «قسم رياض الأطفال» لمتابعة وترخيص شئون رياض الأطفال التى كان معظمها مؤسسات خاصة»(١٠).

وأكد دليل معلمة رياض الأطفال بالأردن على أهمية الدور الذى تلعبه المعلمة فى هذه المراحل الأولى من حياة الطفل، ووضعت بعض الدروس العملية التى توضح للمعلمة الطرق التى يمكن الاستعانة بها فى المواقف التعليمية المختلفة.

وقد نص القانون الأردنى الخاص بمسائل التعليم والتربية على «ضرورة إسناد هذه المهمة لمعلمات مؤهلات تأهيلاً تربوياً جيداً للاضطلاع بدور تعليم الناشئة. ثمّ تولت وزارة التعليم العالى مسئولية إعداد الكوادر فى رياض الأطفال بمعاهد الحكومة تسمى «كليات المجتمع» مدة الدراسة بها سنتان بعد الحصول على الثانوية العامة، وتقوم الدراسة على أساس التخصص فى مجال «الحضانة ورياض الأطفال» والذى عدّلت الوزارة مسمّاة فيما بعد باسم «تخصص تربية الطفل».

وأقرت لهذه المعاهد مواد دراسية نظرية وعملية وثقافية وتخصصية، إلى جانب التربية العملية، والتى تبدأ بالمشاهدة وتنتهى بالمشاركة فى

التدريس الفعلى لمدة (٤) أسابيع، وقد مر تطور إعداد المعلمة فى الأردن حتى وصل الآن إلى الإعداد الجامعى بالجامعة الأردنية الهاشمية تحصل الدارسة فى نهاية الدراسة على «بكالوريوس التربية»، وتتضمن الدراسة العديد من المواد النفسية والفلسفية التى تناقش أهمية معلمة رياض الأطفال، وتاريخ التربية... وقد كانت المملكة الأردنية الهاشمية - مثل مصر - لديها السبق فى إنشاء روضة أطفال ملحقة بالكلية. أسوة بالروضة النموذجية الملحقة بمركز النماء للطفل بجامعة اليرموك التابعة لدائرة التعليم المستمر.

ونظام الإشراف على رياض الأطفال متعدد الجهات منها وزارة التعليم العالى ووزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية، وصندوق الملكة «علياء» الذى يتولى الإنفاق على العديد من رياض الأطفال بالأردن.

ويتبنى صندوق الملكة علياء منذ تأسيسه عام ١٩٧٧م عقد دورات مكثّفة وندوات للعاملات فى مجال رياض الأطفال. أضف إلى اتحاد الجمعيات الخيرية التى تعقد ثلاث دورات كل (٣) سنوات.

وقد عنى دليل المعلّمة (رياض الأطفال فى الأردن بتحديد وإيضاح المهام التعليمية - العلمية، والمساندة للعملية التعليمية والتربوية، وربطها بالكفاءات التربوية المعرفية الانفعالية والوجدانية التى ينبغى أن تتمثل فى معلمة رياض الأطفال).

ثالثاً: معلمة رياض الأطفال في العراق (١١):

إن التطور التاريخى لرياض الأطفال فى العراق قديم قدم الحضارة العراقية فقد تم افتتاح روضتان رسميتان فى العراق عام ١٩٢٦ - ١٩٢٧م

إحداهما فى بغداد والأخرى فى الموصل، ثمَّ تدرجت الزيادة فى النمو حتى بلغت ٦١٢ روضــة خلال العــام الدراســى ١٩٨٦ - ١٩٨٧، تضم أكثر من ٨٠ ألف طـفل وطفلة عـلماً بأن خطة الوزارة فى طريقها للزيادة المطـردة.

ومن ضمن اتجاهات التطوير والتجديد التى سعت وزارة التربية والتعليم بالعراق إليها - لتضمن فى رياض الأطفال - تجربة وحدة الخبرة، وقد تم إعداد قائمة قياسية للعب الأطفال من أجل توفيرها. أما بالنسبة للمعلمات، فقد نصت بعض فقرات نظام رياض الأطفال على أنه يعمل فى رياض الأطفال المعلمات المتخرجات من الجامعات أو معاهـد دور المعلمين، كما فتـح فرع فى كليـة البنات خــلال العام الدراسى (٨٦ - ١٩٨٧) ليتم تخـريج معلمات رياض الأطفـال، وقــد تـم إعادة هـذا الفرع الذى كان فى الجامعة المستنصرية سابقاً.

رابعاً: معلمة رياض الأطفال في الكويت (١٢):

تعتبر دولة الكويت من الدول العربية التى تطورت تطوراً سريعاً فى مجال التعليم عامة ومجال تعليم الطفولة بصفة خاصة. فالمسئولون عن نظام التعليم فيها يولون عناية خاصة لتعليم ما قبل المدرسة وإعداد معلمته.

وفى عام ١٩٥٥م قام الأستاذين / إسماعيل القبَّانى والأستاذ العقرواى، بإفتتاح أول معهد للمعلمين والمعلمات، تكون الدراسة فيه ثلاث سنوات بعد الشهادة المتوسطة وتتشعَّب الشعَّب فيه إلى أربع شُعب، ثمَّ قامت الوزارة بإلغاء المعهد لعــدم وفــاءه بالمتطلبـات المنـوط بـه، ولم يتضمن شُعبة رياض الأطفال. وفى عـام ١٩٧٥ قام المجلس الوطنى بإنشاء معهد المعلمين والمعلمات بتشكيل شُعبة لرياض الأطفال.

ثمّ قامت الوزارة بإنشاء معهد آخر للمعلمين وتضمن شُعبة لرياض الأطفال، تقدّم لها ٨٩ طالبة من الحاصلات على الثانوية العامة[١٣] ثم افتتحت وحدة تعليم رياض الأطفال فى جامعة الكويت، ومن ثمّ أصبح إعداد معلمة رياض الأطفال يتم على مستويين، على المستوى الأول بالجامعة، والمستوى الثانى بمعاهد إعداد المعلمين.

وتتمثل المقررات فى إعداد المعلمة فى الآتى [١٤]:

١- سيكولوجية النمو. علم نفس الطفل.

٢- صحة نفسية.

٣- علم النفس التربوى.

٤- التدريب الميدانى.

٥- طرق التعليم والتعلم.

٦- الوسائل التعليمية.

٧- علوم البيئة.

٨- التدريب العملى.

خامساً: معلمة رياض الأطفال بدولة الامارات العربية [١٥]:

قامت المرأة ومؤسسات المجتمع المدنى فى دولة الإمارات العربية بدور فعال فى مجال تعليم الأطفال، ومع العناية بدور رياض الأطفال كانت العناية بتعليم معلمة رياض الأطفال يأتى على أولويات العمل الوطنى للمرأة فى دولة الإمارات.

فى البداية مثلت نسبة كبيرة من المعلمات فى رياض الأطفال فى دولة الإمارات العربية، معلمات يحملن مؤهلاً أقل من المؤهل الجامعى، الأمر الذى لم يساير الاتجاهات الحديثة فى إعداد المعلمة الخاصة برياض الأطفال، والإشراف والتوجيه فى هذه المرحلة لمعلمة مؤهلة تأهيلاً تربوياً عالياً؛ حتى تكون قادرة على القيام بأدوارها الوظيفية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ومع افتتاح جامعة الإمارات العربية عام (٧٧ – ١٩٧٨) كان من بين كلياتها الأربعة، كلية التربية، التى حرصت على مسايرة الاتجاهات المعاصرة فى التعليم، فأنشأت فى كلية التربية فى العام الجامعى (٨٦ – ١٩٨٧م)، شُعبة رياض الأطفال من ضمن الشعب التى أنشأت حينذاك، وأصبحت المعلمة تحصل على بكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال.

وفى الوقت نفسه كان التأهيل التربوى من خلال مراكز الانتساب الموجه فى الإمارات المختلفة لتأهيل المعلمات اللآتى التى لم تسمح ظروفهن بالالتحاق بالجامعة، والحاصلون على الشهادات الأقل من المستوى الجامعى (تخصص رياض الأطفال التابع لوزارة التربية والتعليم، والحاصلون على دبلومات المعلمات والمعاهد المتوسطة) وكانت الخريجة تحصل على بكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال.

والجدير بالذكر أن النظام الذى أُخِذَ به فى جامعة الإمارات العربية هو نظام الساعات المعتمدة Credit System Hours، ويتم تقسيم السنة إلى فصلين دراسيين متساويين مدة كل منهما (١٦) أسبوعاً. وهناك فصل صيفى

اختيارى، وتنقسم فيها الدراسة إلى برنامج تعليم الأساسى ومتطلبات الثقافة ومتطلبات الكلية والتخصص ثمّ المساقات الحرّة بالإضافة إلى التدريب الميدانى.

وقد مرت خطة إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الإمارات بمرحلتين هما :

١- الأولى: الخطة عام ١٩٩٤ (أربع سنوات).

٢- الثانية: الخطة من عام (١٩٩٤) وحتى الآن (خمس) سنوات التى تم إحداث تعديلات على المواد الدراسية بها، إلاّ أن التغيّرالجوهرى هو ما تم بالنسبة للتدريب الميدانى الذى غدت ساعاته محتسبة ضمن الساعات المعتمدة لمتطلبات التخرج والتى تصبح عددها (١٠) ساعات معتمدة بعد أن كانت (٦ ساعات) غير معتمدة فى الخطة ما قبل عام (١٩٩٤م).

يخصص للتربية العملية فى خطة ١٩٩٤م، فصل دراسى كامل هو الفصل العاشر فى خطة الطالبة وتكون مكافئة لعشر ساعات معتمدة. وعدد الأسابيع هى (١٦) أسبوعاً، كما يقسم هذا الفصل فى التربية العملى إلى :

١- **الأسبوع الأول:** لقاءات فى كليات التربية بين المسئولين عن التربية العملية لتعريفهم بنظام التربية العملية ونماذج المشاهدة ومعايير التقويم واستخدام المفكرة اليومية.

٢- **الأسبوعان الثاني والثالث:** المشاهدة المنظمة لعملية التدريس.

٣- **الأسبوعان الرابع والخامس:** المشاركة فى التدريس (المصغّر بالصفوف).

٤- **الأسبوعان السادس والسابع:** التدريس الكامل تحت إشراف المعلم المتعاون.

٥- **الأسبوعان الثامن وحتى الرابع عشر:** تحمل المسئولية الكاملة للتدريس.

والجدول التالى يوضح النسب المئوية للوقت المخصص لجوانب الإعداد فى دول الخليج.

جدول (٩)

النسب المئوية للوقت المخصص لجوانب الإعداد في دول الخليج

مؤسسات الإعداد	متوسط النسب المئوية للوقت المخصص لجوانب الإعداد		
	الجانب الثقافي العام	الجانب التخصصي العام	جانب الإعداد المهني (بدون التربية العملية)
كليات التربية	٢٨٪	٢٨٪	١٥٪
الكليات المتوسطة	٤٠٪	٢٠٪	٤٠٪
مراكز التأهيل التربوى	٣٥٪	٤٥٪	٢٠٪

وأهم ما يمكن استخلاصه من الجدول السابق ارتفاع نسبة جانب الإعداد الثقافى العام فى برنامج الكليات المتوسطة. ولمحاولة تفسير ذلك ينبغى أن نأخذ فى الاعتبار أن هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلم يقوم بإعداد معلمين للمرحلتين الأولى والمتوسطة، فضلاً عن أنه يقع خارج نطاق التعليم الجامعى، ولكن إذا ما وضعنا البيانات الحديثة فى الاعتبار، نجد أن ثمة اختلاف عن هذه النسب فى بعض المؤسسات الخاصة بإعداد معلم المرحلة الأولى - تخصص فى برنامج الإعداد (١٨) ساعة معتمدة فقط للإعداد

الثقافى من جملة وقت البرنامج الكلى (٧٥) ساعة، أى أن نسبته ٢٤ ٪ من إجمالى وقت البرنامج، ومما لا شك فيه أن هذه النسبة لا تفى بمتطلبات الإعداد الثقافى لمعلم هذه المرحلة، ولذا فثمة جدل دائر الآن فى الأوساط التربوية العمانية بشأن زيادته. ورغم أن البيانات السابقة تعبر عن الوضعية العامة للإعداد بمؤسسات إعداد المعلم بأقطار الخليج العربى فثمة اختلافا ت فى هذه النسب فى المؤسسة الواحدة وفى القطر الواحد حسب التخصص. ولعل المثال التالى من كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة يعبر عن هذا الاختلاف.

جدول (١٠)

يبين جوانب الإعداد في برامج كليات التربية والأوزان النسبية المعطاة لكل منها[١٧]

البرنامج / جوانب الإعداد	رياض الأطفال		التربية الابتدائية		إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية			
					البرنامج الحديث		البرنامج القديم	
	عدد الساعات	النسب المئوية	عدد الساعات	النسب المئوية	عدد الساعات	النسب المئوية	عدد الساعات	النسب المئوية
الإعداد التربوى (مهنى)	٧٢	٪٥٤,٦	٦٦	٪٥٠	٢٩	٪٢٩,٥	٢٧	٪٢١,٩
الإعداد الثقافى (العام)	٣٠	٪٢٢,٧	٢٠	٪٢٢,٧	٢٠	٪٢٢,٧	٢٠	٪٢٢,٧
الإعداد التخصصى	٣٠	٪٢٢,٧	٢٦	٪٢٧,٣	٦٣	٪,٤٧	٧٥	٪٦١

ومن هذا الجدول يمكن استنتاج ما يلى :

١- عدم الاتفاق بين جوانب الإعداد المختلفة.

٢- اختلاف الأوزان النسبية بين الجوانب المختلفة للإعداد.

٣- الإعداد من خلال التربية العملية قليلة إذا ما قيست بالجوانب الأخرى.

تعقيب :

بعد هذا الاستعراض الموجز لإعداد معلمة رياض الأطفال فى الدول العربية يمكن استخلاص ما يلى :

١- أن مرحلة رياض الأطفال فى الدول العربية متواجدة على الساحة ولكن بصور متفاوتة، وفى حاجة إلى مزيد من الدعم والمساندة المجتمعية.

٢- أن مرحلة رياض الأطفال تعد من المراحل الهامة قبل مرحلة التعليم الأساسى، وفى حاجة ماسة إلى أن تلحق بالسلم التعليمى.

٣- أصبحت رياض الأطفال موضع عناية كبيرة سواء من جانب الهيئات القومية أو المنظمات غير الحكومية، إلا أن دور الدولة مازال قاصراً.

٤- أهداف رياض الأطفال متنوعة ومتعددة، ومتباينة على المستوى العربى والقومى، ويعود ذلك لتنوع البيئات الثقافية فى المجتمع العربى.

٥- أن عدد رياض الأطفال فى دول الخليج قليلة إذا ما قورنت بالتوزيع السكانى لمنطقة الخليج، حيث لا يتجاوز من يلتحقون بها كمتوسط عام ٧٪ ولعل ذلك يعد أمراً غير مقبولاً فى اعداد اجيال المستقبل وتعليمهم.



مراجع الفصل الرابع

١- رناد الخطيب، نظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩١، ص ٥٩).

٢- المرجع السابق، ص ٥٩.

٣- سعاد بسيونى عبد النبى، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات جامعة عين شمس، ١٩٧٦)، ص ٤٨.

٤- المجلس الأعلى للجامعات، اللائحة الداخلية لكلية التربية بجامعة طنطا، القاهرة ١٩٨١/ شعبة الطفولة).

- ـــــــــــــــ، اللائحة الداخلية لكلية البنات بجامعة عين شمس ١٩٨٦.

- ـــــــــــــــ، اللائحة الداخلية لكلية التربية، جامعة حلوان.

٥- اللائحة الداخلية لكلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

٦- المرجع السابق.

٧- المرجع السابق.

٨- المرجع السابق.

٩- المجلس العربى للطفولة والتنمية، رياض الأطفال في الوطن العربي. ١٩٨٩، ص ٢٣٠.

١٠- المرجع السابق، ص ٢٣١ .

١١- مكتب التربية العربى لدول الخليج، رياض الأطفال واقعها وسبل تطويرها، مرجع سابق، ص ١٧٥ .

١٢- سهام بدور، مرجع سابق، ص ٣٩١ .

١٣- عبد الرازق شفشق، معلمة رياض الأطفال ، (القاهرة، دار الفكر العربى ١٩٧٩)، ص ص ٢٢ - ٢٥ .

١٤- فاروق اللقانى، الطفولة بين الرياض والتثقيف ، (القاهرة، عالم الفكر، ١٩٨٩)، ص ٢٣٢ .

١٥- وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الامارات، وثيقة منهج رياض الأطفال، ١٩٩٨ ، ص ص ٣٧ - ١٢٢ .

١٦- مكتب التربية العربى لدولة الخليج، مرجع سابق، ص ٥٢ .

١٧- المرجع السابق، ص ٥٦ .

الفصل الخامس

إعداد وتكوين معلمة رياض الأطفال

«تحليل مقارن»



الفصل الخامس

إعداد وتكوين معلمة رياض الأطفال

«تحليل مقارن»

من خلال العرض السابق نستطيع أن نجرى تحليلاً مقارنا بين العديد من الأوجه فى التشابه والتباعد بين العديد من القضايا التربوية فى إعداد وتكوين معلمه رياض الأطفال فى الدول العربية والأجنبية ويمكن استخلاص مايلى:

١- أن كل الدول التى تم المقارنة بينها بما فى ذلك جمهورية مصر العربية بها دراسات تخصصية لإعداد المتخصصين فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى إلا أن فى جمهورية مصر العربية. تعمل خريجات رياض الأطفال فى مجال غير تخصصها؛ نتيجة المعاناة – لدى المعلمات – من تدنى النظرة الاجتماعية لهن.

٢- أن مدة الدراسة بالمعاهد المتوسطة بالدول المقارنة تتراوح بين عامين وثلاثة أعوام، أما فى الدول المقارنة الأخرى فمدة الدراسة بالجامعة قد تتراوح بين سنتين وأربع سنوات مثل السويد والنرويج، والكويت.

٣- أن هناك دول تنظم دراسات بالمراسلة لمشرفات الحضانة كما هو الحال فى فرنسا وألمانيا الديمقراطية عن طريق الجهات الرسمية أما فى جمهورية مصر العربية فهى تتم عن طريق جمعية خاصة أهلية.

٤- أن بعض الدول مثل (السويد والنرويج والدانمارك وأيسلندا) تتطلب شرط

للالتحاق بالدراسة المتوسطة شهادة خبرة تدريب عملية فى دور الحضانة ورياض الأطفال تتراوح مدتها ما بين (١٢ - ٢٢) أسبوعاً، ولها قدرة على العمل.

٥- أن بعض الدول تفرض اختبارات نفسية تظل الطالبة تحت الاختبار مدة (٦) أشهر إذا ثبت صلاحيتها أدى ذلك لاستمرارها فى الدراسة مثل السويد.

٦- أن بعض الدول مثل «فنلندا» تلزم الملتحقات باختبارات قدرات فى الفنون والموسيقى وغيرها من الاختبارات شرط أساسى للقبول فى كليات رياض الأطفال.

٧- أن بعض الدول الأجنبية مثل السويد والدانمارك لا تقصر العمل على الإناث بدور الحضانة ورياض الأطفال، بل تشرك الذكور فيه، وهذا لاعتبارات نفسية بالنسبة للأطفال الذين حرموا من الأباء بالمنزل لأى سبب من الأسباب.

وفى ضوء الاستخلاصات السابقة يمكن أن نضع بعض الأفكار فى ضوء التحليل المقارن لكى نفعل إعداد معلمة رياض الأطفال نجملها فيما يلى:

١- ضرورة اعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة ضرورية وهامة، هادفة لها أهميتها فى السلم التعليمى.

٢- ضرورة توحيد أهداف رياض الأطفال، وصياغتها صياغة سلوكية فى جوانبها المختلفة، وجعلها فى المواقف السلوكية، على أن يكون هذا التوحد متسقاً مع أهداف التعليم الابتدائى والثانوى.

٣- إيجاد إدارات متخصصة فى رياض الأطفال من أجل خلق وعى جيد وإدارة مسؤولة.

٤- جعل مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليمية وتعويضية فى آن واحد لكل الأطفال، ووضع الخطط التوسعية من أجل زيادة المقبولين فى هذه المرحلة الهامة والخطيرة فى حياة الأمة.

٥- ضرورة الإفادة من الاتجاهات المعاصرة فى رياض الأطفال لتتلاءم وحاجات الطفل العربى، ومحاولة توحيد هذه المناهج.

٦- الاهتمام الجاد بأدوات ألعاب الأطفال وتوفيرها بأعداد كافية.

٧- ضرورة الاهتمام بإعداد معلمات رياض الأطفال على أحسن مستوى من الإعداد وتأهيلهن على المستوى الجامعى.

٨- ضرورة تأهيل مشرفات رياض الأطفال بالمستوى الجامعى والدراسات العليا.

٩- ضرورة التنمية الخاصة بتوفير المراجع والكتب المتخصصة لتزويد المعلمة بطرق التدريس الحديثة والجيدة.

١٠- ضرورة الإشراف على الروضات الخاصة من قبل الجامعات وكليات رياض الأطفال. ضرورة العمل على توحيد الجهات المسؤولة عن رياض الأطفال فى الدول العربية.

١١- التأكيد على أهمية الإشراف الحكومى المباشر على رياض الأطفال الأهلية غير الحكومية، العمل على اعتماد مبدأ إعداد المعلمات على المستوى الجامعى.

١٢- التوسع فى سياسة القبول بكليات رياض الأطفال.

١٣- توجيه المعلمات فى رياض الأطفال لاستثمار معطيات البيئة وخاماتها من أجل توفير القدر اللازم لما تتطلبه عملية التعليم بالروضة.

١٤- ضرورة توفير الأعداد الكافية من المتخصصات فى رعاية الطفولة لدور الحضانة، والدراسات المهنية للتعليم برياض الأطفال، إحدى المشكلات التى تواجه الدول العربية.

١٥- ضرورة إنشاء معاهد تربوية متخصصة للعمل فى دور الحضانة ورياض الأطفال، والعمل على تخطيط مناهجها على أسس علمية سليمة، وكذلك الاهتمام باختيار العناصر البشرية المؤهلة للعمل مع الأطفال فى ميدان الروضة.

١٦- ضرورة تنظيم تعلم وتعليم بالمراسلة من أجل تزويد الراغبات فى التأهيل الجيد.

١٧- تبعية رياض الأطفال لوزارة البحث العلمى والتعليم العالى.

١٨- إنشاء كليات رياض الأطفال فى جميع الجامعات العربية، والتوسع فى شعب الطفولة.

١٩- وضع استراتيجية تعليمية متكاملة يدخل ضمنها التخطيط لإعداد المتخصصين لمرحلة ما قبل المدرسة.

٢٠- أن تعد كليات التربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الرياضية متخصصات للعمل بمرحلة ما قبل المدرسة.

٢١- الاهتمام بالنمو المهنى للخريجة، فإعدادها بمعاهد المعلمات وكليات التربية يعتبر بداية لها فى مهنية تعليم الأطفال.

٢٢- التوسع فى الدورات والبرامج التدريبية التخصصية لمعلمة مرحلة ما قبل المدرسة وتزويد الجهات والهيئات المسئولة عن تنظيم هذه الدورات بالخبراء المتخصصين فى هذا المجال ويفضل أن تكون لكليات التربية (أقسام الطفولة) حق الإشراف الفنى على هذه الدورات.

٢٣- تضافر وتنسيق جهود الوزارات والجهات المعنية بالدولة نحو توفير المتخصصة التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة.

٢٤- أن لا يقتصر العمل فى هذه المرحلة على الإناث كما هو شائع بل يشارك أيضاً الذكور فى العمل بهذا المجال، وذلك لاعتبارات نفسية وتربوية.

٢٥- إنشاء قسم لتكنولوجيا التعليم بكليات وشعب رياض الأطفال.

٢٦- زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات رياض الأطفال لتصل إلى خمس سنوات متواصلة يصل نصيب التدريب العملى منه نحو ٨٥٪.

٢٧- إدراج مادة القياس النفسى ضمن مواد الإعداد؛ لتتعرف المعلمة على كيفية تصميم اختبار جيد لقياس مهارات وأداء الأطفال والمعلمات.

٢٨- إذا كان العالم ومنظماته وهيئاته الدولية ومؤسسات المجتمع المدنى معنية بالأساس بالطفل، فإن الآوان قد حان للإهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيل معلمات لهن بهدف الدمج فى النظام التعليمى، ولا شك أن رياض الأطفال يجب أن تكون على رأس ذلك الإهتمام.



الفصل السادس

برامج الاعتماد التربوى لتعليم الطفولة المبكرة
فى الولايات المتحدة الأمريكية
وإمكانية تطبيقها فى مصر



الفصل السادس

برامج الاعتماد التربوي لتعليم الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية تطبيقها في مصر

مقدمة:

لقد أدت التغيرات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية إلى التطوير فى النظام التعليمى. فتعليم الطفولة المبكرة ينتشر عبر كل أنحاء العالم خاصة فى الدول المتقدمة. وفى الولايات المتحدة الأمريكية أصبحت نقطة بداية جديدة. حيث يوجد النظام التعليمى المتنوع فهناك جهود متواصلة على المستوى الرسمى والعام لتحسين مفهوم وتطبيق تعليم الطفولة المبكرة.

ولقد قدم «الاتحاد القومى لتعليم الصغار» نظام لاعتماد برامج تعليم الطفولة المبكرة، وهدف هذا النظام هو المساعدة على جعل تلك البرامج تتفق والتوقعات التعليمية والعامة من أجل تعليم أفضل عن طريق الوفاء بالمعايير العامة. ويمكن أن تعمل عملية الاعتماد ومعاييرها على تحسين وتطوير برامج تعليم الطفولة المبكرة على نطاق واسع .

ويتناول هذا الفصل الاعتماد كنموذج يمكن تطبيقه وتنفيذه فى برامج الطفولة المبكرة فى مصر من خلال تقييم تعليم الطفولة المبكرة فى الولايات المتحدة الأمريكية خاصة عند متابعة تطبيقه فى البلدان الأخرى، يظهر لنا عدد من الصعوبات على الرغم من تاريخه الممتد وتطبيقه الناجح.

فعلى سبيل المثال لأن كل ولاية لديها رؤيتها الخاصة لتعليم الطفولة المبكرة فإنه يصبح من الصعب أن نتأكد من عدد برامج الطفولة المبكرة المصرح لها وعلى أى أساس تم التصريح لها.

هذا بالإضافة إلى أنه ليس هناك معلومات مقدمة متاحة تقوم على تصنيف المدرسين فى هذا المجال حسب النوع والعنصر والمؤهل والخبرة والراتب وما إلى ذلك. حتى تعريف تعليم الطفولة المبكرة يمكن أن يصبح صعباً بمعنى: ستخدم من؟ أين ستقدم؟ من الذى قام بتصميمها ، تأسيسها، إدارتها؟ وهذه هى مجرد أسئلة قليلة تطرح على الساحة عندما نريد أن نعرف تعليم الطفولة المبكرة.

فعلى الرغم من أن تعليم الطفولة المبكرة يقوم على تشغيل مجموعة مختلفة من البرامج فى ظل تكهنات مختلفة وذلك مع تنويع اللوائح والسياسات والمواقع والإمكانيات والأطفال والإداريين والموظفين[1]. إلا أننا نعتمدعلى استخدام تعريف الاتحاد القومى لتعليم الصغار (١٩٩٧) كإطار مرجعى لها. والذى عرف تعليم الطفولة المبكرة بوصفها **،أي جزء أوبرنامج جماعي لليوم الكامل داخل مركز أو مدرسة أو المنزل والذي يمكن أن يخدم الأطفال منذ الميلاد حتي سن الثامنة بما في ذلك الأطفال ذوي الحاجات الخاصة،.**

ويتضمن هذا التعريف ثمة برامج فى مراكز الطفل، سواء الهادفة للربح أو غير الهادفة للربح. ويتضمن كذلك البرامج الخاصة والعامة للأطفال فى المرحلة ما قبل الروضة، كمايلى برامج البداية الرئيسية ، برنامج العناية بأسرة الطفل، برنامج الروضة، برامج الصفوف الابتدائية وقبل وبعد سن المدرسة فى مرحلة التعليم الأساسى، وكل تعليم طفولة مبكرة ليس برنامج أصم ولكنه يتضمن مجموعة من النماذج والتنظيمات.

وعلى الرغم من تفسيراتها المختلفة، فإن تعليم الطفولة المبكرة أصبح نقطة محورية فى البحث التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية. فمنذ

الثمانينات اجتذبت التغيرات والنمو الكبير فى القاعدة المعرفية لنمو الطفل فى برامج وشعبة تعليم الطفولة المبكرة، وكذلك زيادة التسجيل لدى تلك البرامج لدى المعلمين والعامة[٢] .

وحسب معلومات مكتب الإحصاء عام ١٩٩١ فإن نسبة الأطفال البالغ عمرهم أربعة سنوات والمسجلين لدى برامج الطفولة المبكرة قد ارتفعت من ٢٨٪ فى عام ١٩٧٠ إلى ٥٣٪ فى عام ١٩٩٠، ومن المتوقع أن تصل تلك النسبة إلى ٦٠٪ فى التسعينات[٣] .

وفى الحقيقة أن كسكر، هوفرث وفيليب وفاركوهار (١٩٩٠) ذكروا أن بداية عام ١٩٩٠ كان هناك حوالى ٨٠,٠٠٠ برنامج تعليم ورعاية يعتمد على المراكز مع إمكانية خدمة ٥ مليون طفل. وكانت تلك البرامج تعمل على تقديم الخدمات فى الولايات المتحدة الأمريكية.

والغرض من هذا الفصل ينقسم إلى قسمين: **الأول:** هو دراسة دور تعليم الطفولة المبكرة فى مجال التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ومجاله تحديد كيف أصبح تعليم الطفولة المبكرة قضية هامة.

أما القسم الثاني: هل يمكن تطبيق نموذج NAEYC للاعتماد فى مصر. ونهتم هنا بالخلفية التاريخية لتعليم الطفولة المبكرة، والنظريات المختلفة ، ونقوم أيضاً على تعريف القضايا المتصلة بها. والبؤرة الرئيسية فى هذا الفصل تدور حول قضية الجودة وكيفية تحديدها، وسواء ماكان كل الأطفال الأمريكيون لديهم فرص متساوية للوصول لبرامج الجودة العالية وإذا كان غير ذلك فكيف يمكن لهذا الوصول لبرامج الجودة العالية أن يحدث.

هذا الفصل يسعى إلى كيفية تحقيق جودة تعليم الطفولة المبكرة بالنسبة للأطفال المحرومين.

وسيتم استخدام مصطلح فى خطر والمحرومين بشكل كبير فى هذا الفصل وذلك بالاشارة إلى الأطفال الصغار الذين يندرجون تحت مؤشرات فى خطر مثل الفقر الذى سنقوم بمناقشتة فيما بعد. هذا بالإضافة إلى أن هذا الفصل سيناقش كيف تتأثر جودة برامج الطفولة المبكرة بالجهود الفيدرالية والمحلية بمعايير الجودة والاعتماد المحددة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية ومن قبل الجمعية القومية لتعليم الصغار.

أولاً: تطور برامج تعليم الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية:

إن تعليم الطفولة المبكرة يرتبط بشكل قوى بالتغيرات فى المجتمع تماماً مثل جهاز البارومتر. فإن برامج الطفولة المبكرة تستجيب للتغيرات فى المناخ الاجتماعى والسياسى والاقتصادى . ففى الولايات المتحدة الأمريكية فإن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى تشكل الملامح الحالية لتعليم الطفولة المبكرة. فالتغيير فى البناء الأسرى من العائلات الممتدة إلى العائلات ذات النواة الصغيرة قد أحدث تغيير فى مجال ممارسات احتضان الطفل ورعايته وهو ما يجعل التساؤل الرئيسى يطرح نفسه ألا وهو: ما نوعية الرعاية التى يتلقاها الصغار، وممن؟ فزيادة الاحتياجات الاقتصادية تودى إلى ارتفاع سريع فى عدد السيدات العاملات: فهناك الكثير من العاملات بسبب أسرهن أصبحن يحتجن إلى دخلين لمواصلة الحياة. ومنهن الكثيرات أيضاً، وجدن أنفسهن العائل الوحيد لأسرهن كنتيجة للطلاق أو تعطل أزواجهن. هذا بالإضافة إلى أن حركة السيدات قد دفعت سيدات أخريات للبحث عن عمل خارج المنزل.

وبحثاً عن تنمية مجالها الوظيفى. ووفقاً لما ذكره «هوفرث ووست وهانك وكاوفمان وفيليب» (١٩٩٤) فإن نسبة الأمهات العاملات المتزوجات اللائى لديهن أطفال أقل من ستة سنوات قد زادت من ٣٠٪ إلى ٦٠٪ ما بين ١٩٧٠ إلى ١٩٩١، ومع هذه الزيادة تظهر الحاجة متزايدة نحو رعاية طفل المستقبل عن والديه من حيث أماكن آمنة لهؤلاء الأطفال من إقامة بها. بينما يعمل الآباء ويذكر (هايس وزاسلاو، ١٩٩٠) أن نسبة الأطفال الأصغر من ستة سنوات والذين يعيشون من أحد الوالدين قد ارتفعت من ١٠٪ فى عام ١٩٧٠ حتى ١٩٪ فى عام ١٩٨٧. ومع ارتفاع نسبة الأمهات العاملات ارتفع عدد الأطفال الذين يطلق عليهم مصطلح فى خطر أو محرومون. والذين يمكنهم الاستفادة من برامج تعليم الطفولة المبكرة. وفى عام ١٩٩٠ توقع المكتب العام للمحاسبات أن عدد ونسبة الأطفال «فى الخطر» سيزيد بشكل ثابت منذ الثمانينات حتى عام ٢٠٢٠.

والفقر والهوية العنصرية/ العرقية، والفشل فى التعليم والبطالة والآباء المراهقين. والحياة فى منازل كبيرة، والغربة هى المؤشرات الرئيسية المرتبطة بالطلاب المحرومين من التعليم والذين يعتبرون فى خطر.

وتوضح الإحصائيات القومية أنه من حوالى ٤ مليون مولود جديد يولدون كل عام، يولد طفل من بين كل ثمانية أطفال إلى أم مراهقة، وطفل واحد من بين كل ٤ أطفال يولد إلى أم حاصلة على شهادة أقل من دبلوم المدارس العليا (هاى سكول)، وتقريباً طفل واحد من بين كل أربعة أطفال يولد إلى أم تعيش فى فقر (ناتريللو، مكديل)، و(بالاس، ١٩٩٠)، هوفريس وآخرون ١٩٩٤).

ولقد أوضحت الدراسات التربوية إلى أن الأطفال المولودين إلى أمهات

مراهقات والأطفال الذين يولدون إلى أمهات حاصلات على شهادة أقل من دبلوم المدارس العليا (الهاى سكول)، وكذلك الأطفال الذين يعيشون فى منزل كبير يمثلون نسب تسجيل أقل فى البرامج التربوية المبكرة (هوفريث وآخرون ١٩٩٤) . وبالإضافة إلى ارتفاع نسبة الأسر ذات العائل الواحد (أب أو أم)فإن الزيادة الأساسية فى عدد الأطفال الذين يعيشون فى فقر مع والدين غير متعلمين قد كونت شريحة جديدة من الأطفال الأمريكيين فيما يطلق عليهم الأطفال المحرومين.

ونتيجة لذلك فهناك عوامل مثل زيادة التعرف على قيمة تعليم الطفولة المبكرة إلى كل الأطفال، والطلب المتزايد على العمالة المدربة والتى تحتاج إلى قوى عاملة متعلمة. قد أدت إلى زيادة الحاجة إلى جودة أعلى من الرعاية والخدمات التعليمية المبكرة الغير أبوية(٤).

وفى الحقيقة إن تسجيل برامج الأطفال المبكرة فى سن ٣ أو ٤ سنوات قد زادت من ٢١٪ فى عام ١٩٧٠ إلى ٣٩٪ فى عام ١٩٨٥ بينما فى نفس السنوات تم تسجيل ٨٧٪ فى سن ٥ سنوات فى برامج التعليم المبكر (هوفرث وآخرون ١٩٩١) وإجمالاً لذلك وكنتيجة لآلاف التغيرات الاجتماعية والإقتصادية فى العقود الأخيرة حدث أيضاً تطوراً فى شكل الدعاية للطفل وانتقل من نموذج الأسرة الأساسى إلى النموذج الصناعى الأساسى. أما الآن فإن التعليم المبكر للأطفال الصغار لم يعد فقط قضية أسرية، فقد أصبح الآن قضية هامة تمثل جزء هام من الأهداف التعليمية السنوية.

ثانياً: أهداف تعليم الطفولة المبكرة:

إن الغرض الرئيسى لتعليم الطفولة المبكرة هو «تسهيل تقدم الصغار فى

النمو الاجتماعى والعاطفى والإدراكى والحركى، . وغرض تعليم الطفولة المبكرة له أبعاد عديدة: لمساعدة الأطفال على كسب الاستقلال، لتعليمهم المشاركة والتكيف مع الآخرين، لتعليمهم أدوار غير موجودة، لتنمية السيطرة على النفس عندهم، احترام الذات، واحترام الآخرين، وتحمل المسئولية، البدء فى فهم أجسادهم وعلاقتهم بالعالم، تنمية مهاراتهم الحركية الكبيرة والصغيرة والبدء فى التفكير بطريقة ناقدة[٥] . وقد وجد Kisker وزملائه (١٩٩٠) أن غالبية مقدمى الرعاية فى كل من ٢,٠٨٩ مركز و٥٨٣ موقع رعاية طفولة يقوم على أساس المنزل محل الدراسة قد ذكروا أن أهدافهم هى توفير بيئة دافئة للأطفال وتشجيع نمو الأطفال وإعدادهم للمدرسة وتعليمهم تقدير ثقافتهم وحضارتهم وتوفير رعاية طفولة بحيث يستطيع الآباء أن يعملوا وتوفير تعليم تعويضى وتعليم دينى. وتمثل هذه الأهداف معاً مهمة مثالية لبرامج تعليم الطفولة المبكرة. ويصبح السؤال الآن هو: إلى أى مدى تنجح معظم برامج تعليم الطفولة المبكرة فى تحقيق هذه الأهداف، ومن الذى يصل إلى هذه البرامج؟

فمنذسنوات كثيرة كان مصطلح تعليم الطفولة المبكرة يستخدم أساساً للإشارة إلى البرامج التعليمية للأطفال الصغار وخاصة ما بين ٤ – ٥ سنوات. وكان يعتبر تمهيدياً أو إعدادياً لبرنامج التعلم، يسبق المدرسة الحقيقية والرسمية التى كانت تبدأ بالصف الأول. وقد نظر إلى تعليم الطفولة المبكرة على أنه برنامج اختيارى والذى كان يؤكد على النمو الاجتماعى والعاطفى للصغار وذلك بفصله عن التعليم فى المدرسة الابتدائية الرسمية والتى كان يدخل فيها الأطفال إلى مهارات تعلم فعلية[٦] .

وحتى على الرغم من أن برامج مكثفة للأطفال قبل سن المدرسة كانت متوفرة خلال الحرب العالمية الثانية عندما تركت كثير من السيدات منازلهن للعمل فى المصانع فقد بدأت الفترة الحديثة لتعليم الطفولة المبكرة فى الولايات المتحدة بتنفيذ برامج Head Start فى عام ١٩٦٥ . ومنذ ذلك الوقت تغير معنى تعليم الطفولة المبكرة لكى يشير على نطاق أوسع أكثر من برامج وبيئات الأطفال تتراوح من برامج للأطفال الصغار إلى برامج الأطفال من سن ما قبل المدرسة والتى تعمل إما بنظام اليوم الكامل أو نصف يوم وتدار بشكل خاص أو عام والتى لها اتجاهات فلسفية مختلفة(٧) .

ويجادل كل من Kostelink و Sodermen و Whirm (١٩٩٣) بأن هذا المصطلح الجديد الأوسع قد تأثر بعاملين رئيسيين: الأول كان هو الدليل من البحث التعليمى النظرى والعملى بأن تغييرات هامة فى نمو الأطفال تظهر فى سن ٧ أو ٨ سنوات من العمر. العامل الثانى كان هو الزيادة الكبيرة فى عدد الأطفال الذين أدرجوا فى تعليم الطفولة المبكرة بسبب تغييرات اجتماعية اقتصادية(٨) . وحالياً لم يعد التمييز فقط بين تعليم الطفولة المبكرة والتعليم الرسمى (أى المدرسة الابتدائية) ولكن أيضاً داخل نطاق تعليم الطفولة المبكرة نفسه. ولم يعد تعليم الطفولة المبكرة يعتبر مجرد مجال اختيارى، ولكن بعض برامجه وبخاصة الحضانة أصبحت إلزامية فى كثير من نظم المدارس العامة.

ومن خلال ما سبق، فإن تعريف نظام التعليم المبكر يمكن أن يكون مهمة مربكة لكل من العامة والمعلمين أنفسهم. وعلى سبيل المثال فإن Persky و Golubchick (١٩٧٧) يعرفان الحضانة أو ما قبل المدرسة على أنه أى برنامج تعليمى قبل الصف الأول، بينما يعرفه «موريسون» (١٩٨٤)

على أنه أى برنامج تعليمى قبل الحضانة. ويذكر «موريسون» أيضاً أن الحضانة تشير إلىّ أى برنامج تعليمى يخدم الصغار ما بين عامين ونصف وخمس سنوات من العمر ويشير ما قبل الحضانة إلى برنامج للأطفال من سن ٤ سنوات قبل الحضانة. وفى نفس الوقت يجادل «موريسون» بأنه عندما تستخدم مدرسة عامة برنامجاً للأطفال من سن ٤ سنوات، فإن مصطلح الحضانة يطلق على مثل هذه البرامج.

وعلى الرغم من الحقيقة التى تقول إن التعليم المبكر هو مصطلح يصعب تحديده أو تعريفه فإن معظم الناس يشيرون إلى تعليم الطفولة المبكرة على أنه يعنى أى برنامج يخدم الأطفال قبل أن يصلوا إلى سن المدرسة. ومن الواضح أن تعليم الطفولة المبكرة يجمع ما بين خدمات مراكز رعاية الطفولة وخدمات ما قبل المدرسة بينما أن مصطلح حضانة يشير عادة إلى برنامج مخصص للأطفال من سن خمس سنوات تستخدمه مدارس عامة أو خاصة. وبشكل عام يتفق الناس على أن برامج الطفولة المبكرة مصممة لتعزيز النمو الإدراكى والاجتماعى والعاطفى والجسمانى للأطفال.

ويعكس تعقيد وتنوع تعليم الطفولة المبكرة تنوع المجتمع الأمريكى ويعطى الآباء نطاق واسع من الاختيارات والترتيبات غير الرسمية لأبنائهم. وعلى أية حال فإن بعض علماء التربية مثل Zaslow, Hayes (١٩٩٠) يجادلون بأن هذا النطاق الواسع يخلق انقساماً داخل هذا المجال والذى يعوق أية محاولة لتنسيق وتخطيط وتنفيذ نظام شامل لتعليم الطفولة المبكرة. وفى الواقع فإن هذا الانقسام يخلق نظاماً ذو مستويين والذى يفصل الأطفال الفقراء عن أقرانهم من طبقة الدخل المتوسط والمرتفع.

ثالثاً: وظيفة رعاية الأطفال في مقابل الوظيفة التعليمية:

على الرغم من أن كل برامج التعليم المبكر تخاطب نفس المجموعة من السن للأطفال، فإن لها فلسفات ومهام وموارد مالية مختلفة كثيرة. وقبل عام ١٩٦٥ وهو العام الذى بدأ فيه برنامج Head Start ، لم تتعدى فكرة تعليم الطفولة المبكرة فى الولايات المتحدة خدمة جليسة أطفال والتى عملت فيها مدرسة كبديل للأم وتقوم بكل العمل الذى كانت ستؤديه أم طبيعية. وقد قدمت هذه الخدمات للأطفال من الطبقة المتوسطة لمساعدتهم على النمو من الناحية الإدراكية والاجتماعية والعاطفية. وحتى مجئ برنامج Head Start كان هناك تنوع قليل فى تلاميذ برامج تعليم الطفولة المبكرة.

وكما يشير Hayes و Zaslow (١٩٩٠)[٩] . فقد نظر إلى رعاية الطفولة كعنصر من عناصر نظام الرفاهية الاجتماعية على أنه خدمة رعاية ووقائية للأطفال الذين كان آبائهم يعملون أو يلتحقون بالمدرسة أو يحتاجون هم أنفسهم إلى رعاية خارج البيت. وبدءاً بحضانات خيرية والتى أقيمت خلال الربع الأخير من القرن التاسع عشر للأطفال المهاجرين الفقراء، فقد خدمت مثل هذه البرامج الأطفال الفقراء. وعلى النقيض من ذلك فقد قدمت برامج تعليم الطفولة المبكرة خدمات شاملة للأطفال الصغار مع تأكيد على النمو الإدراكى وتنمية القدرات الاجتماعية. وكانت الحضانات غالباً تبدأ بإلحاح وحث من الآباء المهتمين بتوفير إثراء أكاديمى واجتماعى لأطفالهم. وقد قامت هذه المؤسسات التى تتركز على الطفل على أساس اعتقاد بأن التعليم المبكر سوف يؤدى إلى مكاسب ادراكية وأداء أفضل فى المدرسة بعد ذلك. كذلك بدأت برامج أخرى موجهة نحو الطفل (وخاصة Head Start) بواسطة

الحكومة الفيدرالية فى أواخر الستينات لتوفير خبرات مماثلة قبل سن المدرسة للأطفال من ذوى الدخل المنخفض.

وبمعنى آخر فإن تعليم الطفولة المبكرة له تقليد مختلط يتطور من أكثر من نقطة بداية فلسفية وتركيبية واحدة ويعتمد على قضايا اقتصادية واجتماعية. وفى الواقع فإن داخل نطاق مجال تعليم الطفولة المبكرة تعكس قضايا الرفاهية الاجتماعية والتعليم والرعاية الاختلافات التصورية فى الأنواع المختلفة من برامج تعليم الطفولة المبكرة. وعلى سبيل المثال فإن التمييز بين «الرعاية» و «التعليم» يرتبط بكل من السن والخلفية الاجتماعية للطفل: حيث تتم الرعاية بالأطفال الصغار ويتم تعليم الأطفال الأكبر سناً، والبرامج المخصصة للأطفال من الأسر المتوسطة موجهة نحو النمو الأكاديمى والاجتماعى، بينما أن تلك البرامج المخصصة للأطفال من الأسر الفقيرة لها اتجاه رعاية ووقائى أكثر(١٠).

رابعاً: برامج تعليم الطفولة المبكرة:

لقد أثبتت الدراسات التربوية أن الأطفال الذين كانت لديهم خبرات تعليمية غير كافية فى البيت أو المدرسة أو المجتمع يتعرضون لمخاطرة الانجاز الأكاديمى المنخفض والرسوب أو حتى ترك المدرسة(١١). وفى نفس الوقت فقد وجد أن الأطفال الفقراء يظهرون مكاسب إيجابية من الإلتحاق بتعليم طفولة مبكرة مرتفع(١٢)، وبالتالى فقد اقترح علماء النفس أن الطفولة المبكرة هى فترة مهمة من النمو للأطفال - وهى مهمة جداً بحيث يجب على المجتمع أن يقيم البيئة السليمة لدعم أقصى نمو للأطفال(١٣). وقد أدت وجهة النظر المتغيرة هذه عن الطفولة المبكرة إلى تحول فى تعليم الطفولة

المبكرة والذى لم تعد الحكومة تنظر إليه على أنه شئ ما ذا طبيعة مؤقتة وإنما على أنه مؤسسة دائمة يمكن أن تلعب دوراً هاماً فى حياة الأطفال الصغار وخاصة الأطفال من الأسر منخفضة الدخل[١٤] . ونتيجة لذلك فقد أصبح تعليم الطفولة المبكرة فى الولايات المتحدة قضية اجتماعية سياسية ملحة ومعها يأتى الاهتمام بجودة مثل هذه البرامج[١٥] .

ويعلن الهدف الأول للتعليم القومى فى الولايات المتحدة أنه «مع عام ٢٠٠٠ سوف يبدأ كل الأطفال المدرسة مستعدين للتعليم»[١٦] .

ولتحقيق هذا الهدف القومى الطموح، فإن كل الأطفال المؤهلين يصلون بشكل مساوى إلى التعليم فى كل برامج تعليم الطفولة المبكرة بغض النظر عن الفلسفة والأهداف والتصميم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الاهتمام الفعال للأبوين بتعليم الأطفال هو عامل آخر حيوى فى تحقيق الهدف القومى[١٧] .

واذا كان الهدف القومى هو جعل الأطفال يبدأون المدرسة مستعدين وجاهزين للتعلم، فإن سؤال هام يطرح نفسه فيما يتعلق بالأطفال الفقراء وهو: هل يصلون أو لديهم طريق مساو إلى برامج تعليم الطفولة المبكرة؟ وترجع الدراسات أن الإجابة هى نعم ولا. إن بعض التلاميذ الفقراء يمكن أن يصلوا إلى تلك البرامج بينما لا يستطيع آخرون ذلك. ومن ناحية أخرى وطبقاً لما يقوله Hofferth (١٩٩٤)[١٨] فإن التلاميذ الفقراء ليس لديهم نفس معدل الالتحاق فى تعليم الطفولة المبكرة مثل الأطفال الآخرين. وعلى سبيل المثال فإن حوالى ٢٣ ٪ فقط من الأطفال من الأسر منخفضة الدخل تم التحاقهم فى برنامج يقوم على أساس مركز فى عام ١٩٩١ بالمقارنة مع ٥٤ ٪ من الأطفال من أسر مرتفعة الدخل. ويركز تقرير المكتب العام للمحاسبات

(١٩٩٠) نتائج مماثلة حول الالتحاق الكلى لأطفال الأسر منخفضة الدخل والأقلية فى برامج تعليم الطفولة المبكرة بالمقارنة مع أقرانهم من الأسر مرتفعة الدخل .

ويشير التقرير إلى أن حوالى ٦٥ ٪ من الأطفال الفقراء لم يحضروا أى برنامج تعليم طفولة مبكرة فى عام ١٩٨٩ . ويتزايد عدد الأطفال فى المخاطرة: حيث يشير تقرير المكتب العام للمحاسبات لعام ١٩٩٣ إلى أن فيما بين عام ١٩٨٠ و ١٩٩٠ زاد عدد الأطفال الفقراء من سن ما قبل المدرسة بنسبة ٢٨ ٪ من ١,١ إلى ١,٤ مليون بالمقارنة مع زيادة تبلغ ١٦ ٪ فقط بين كل الأطفال من سن ما قبل المدرسة.

ومن ناحية أخرى يذكر باحثون آخرون أن الأطفال الفقراء كمجموعة ليس لديهم معدلات التحاق أقل فى البرامج التى تقوم على أساس المركز. وأكثر من ذلك فإن خصائص العاملين وتركيبة الفصل فى المراكز منخفضة الدخل والمراكز مرتفعة الدخل متماثلة بشكل عام.

وقد وجد Hofferth (١٩٩٤) «أنه لم تكن هناك اختلافات هامة فى الدخل سواء عندما يلحق الأطفال فى برامج تفى بالمعايير الحكومية أو المهنية لكل من نسبة الطفل / العاملين أو حجم المجموعة» . وطبقاً لما يقوله Brayfield (١٩٩٣) فإن حوالى ٥٥ ٪ من الأطفال من سن ثلاث إلى خمس سنوات من الأسر منخفضة الدخل يتم الحاقهم فى برامج الطفولة المبكرة . وفى النهاية تظهر الدراسات أيضاً أن احتياجات الأطفال الصغار من الأسر الفقيرة مهمة أيضاً على المستويات القومية والمحلية وأن المشاركة فى برامج

طفولة مبكرة عالية الجودة لها آثار إيجابية طويلة الأجل على الأطفال الفقراء[٢٠].

لقد أدى الاعتراف بأهمية برامج الطفولة المبكرة بالنسبة للأطفال الصغار بشكل عام والأطفال الفقراء بشكل خاص إلى تدخل الحكومة الفيدرالية حيث سنت كثير من البرامج والسياسات الفيدرالية. وبرنامج Head Start هو وسيلة فيدرالية أساسية لإعداد الأطفال الصغار من الأسر الفقيرة لمساعدتهم على أن يصبحوا «جاهزين للتعليم». وقد وضع برنامج Head Start بواسطة قانون الفرصة الاقتصادية لعام ١٩٦٥ كبرنامج نصف وقت. والهدف الرئيسى له هو توفير خدمات شاملة بما فى ذلك الصحة والتنمية وخدمات اجتماعية أخرى للأطفال الفقراء. ونتيجة للنجاح والسمعة الكبيرة لهذا البرنامج فقد بدأت أيضاً برامج فيدرالية أخرى لموازنة تأثيرات العيش فى بيوت فقيرة على حياة الأطفال الصغار. ويمثل قانون دعم الأسرة وبرنامج رعاية الطفولة و Smart Start وهو توسيع Head Start أهم الجهود واهتمام الحكومة الفيدرالية بتوفير التعليم والخدمات الإجتماعية الأخرى للأطفال الفقراء وأسرهم وفى خلق برامج ذات جودة عالية لهؤلاء الأطفال[٢١].

وعندما اتحدت هذه الجهود الفيدرالية مع الجهود المحلية لإعداد الأطفال الفقراء أدت إلى بعض النتائج المشجعة. وتظهر الدراسات أن المشاركة فى برامج تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة لها آثار إيجابية طويلة الأجل على الأطفال الفقراء. وتظهر دراسة لبرنامج الحضانة Perry فى «ميتشجان» أن الأطفال الذين يعيشون فى فقر والذين حضروا برنامج عالى

الجودة حتى سن ٢٧ عام كانت لهم درجات تعليمية عالية ومعدلات تشغيل عالية ونصف معدلات الإجرام عند أطفال مماثلين لم يحضروا برامج تعليم طفولة مبكرة[٢٢].

وعلى أية حال فإن كثيرين من خبراء التعليم والموظفين الحكوميين يعتقدون أن الهدف القومى لاستعداد الجميع للتعلم هى طريق طويل وأنه سوف نحتاج إلى جهود أخرى لتحقيق ذلك الهدف للأطفال من الأسر منخفضة الدخل. وقد ذهب بعض خبراء التعليم إلى أبعد من ذلك إلى المطالبة بتعليم طفولة مبكرة شاملة[٢٣].

ويستشهد خبراء التعليم بنجاح برنامج Head Start كمثال على ذلك، ولكنهم يشيرون إلى أنه على الرغم من أنه أكبر برنامج قومى لتعليم الطفولة المبكرة حيث خدم ٤٥٠,٠٠٠ طفل من أسر منخفضة الدخل فى عام ١٩٨٨ فإنه لا يزال يخدم واحد فقط من بين كل ستة أطفال مؤهلين.

ويقدر Hofferth (١٩٩٤) أن برنامج Head Start يخدم حوالى ٤٠٪ من الأطفال المؤهلين من سن ٤ سنوات. وأكثر من ذلك فإن الأطفال الملتحقين فى برنامج Head Start يحضرون مراكز غير قادرة على توفير نطاق كامل من الخدمات بالمقارنة مع برامج أخرى عالية الجودة والتى يحضرها أطفال من الأسر المتوسطة أو العالية[٢٥].

ويقتنع بعض الباحثين أنه بغض النظر عن مدى نجاح الجهود على المستويات الفيدرالية والولايتية والمحلية لمساعدة الأطفال فى الوصول إلى الاستعداد للمدرسة مهما كانت طبقتهم أو جنسهم أو عرقهم فإن النتائج لا تزال محل جدل ونقاش. وبينما أن الأطفال الفقراء يمكن أن يصلوا إلى برامج

تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة بسبب الاعانات الحكومية، فإن أسر هؤلاء الأطفال سوف تتحمل عبئاً ثقيلاً فى محاولة رفع أطفالهم بأفضل طريقة(٢٦).

ويوصى Zaslow, Hayes (١٩٩٠) أن تزيد الحكومة الفيدرالية بالمشاركة مع الولايات من المساعدات والإعانات لدعم استخدام برامج رعاية الطفولة وأن توسع برنامج Head Start والبرامج التعويضية الأخرى للأطفال الصغار المؤهلين من ناحية الدخل.

وقبل أى مطالبات لزيادة الوصول إلى برامج تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة، فإن السؤال المنطقى هو كيفية تعريف أو تحديد تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة. ويذكر «الاتحاد القومى لتعليم الصغار» أن برنامج تعليم طفولة مبكرة عالى الجودة يوفر بيئة آمنة وجيدة أو صحية والتى تشجع على النمو الجسمانى والعاطفى والإدراكى للأطفال الصغار. إن المحدد الرئيسى لجودة البرنامج هو المدى الذى تطبق فيه المعرفة بنمو الطفل فى ممارسة البرنامج(٢٧).

وسوف تشير المؤشرات التالية إلى أى برامج تعليم الطفولة المبكرة والذى يمكن أن يعتبر عالى الجودة:

١ – البرنامج يقوم على أساس فهم لنمو الطفل. ويجب أن يعرف مدرسو الطفولة المبكرة عملية ومراحل نمو الطفل وكيفية استخدام المنهج المناسب والتعليم الملائم لتوفير المواد والأنشطة التى تناسب اهتمام الأطفال التى تخدمهم أكثر.

٢- البرنامج له مقدمين معدين جيداً: أولئك المدرسين الذين يجلبون معرفة ومهارات إلى عملهم معدون جيداً لتقديم برامج عالية الجودة للأطفال.

٣- البرنامج له اهتمام أبوى نشيط. ويعتقد الباحثون أن اهتمام الآباء هو عامل مهم فى نجاح أى برنامج تعليمى. إن الآباء هم أول وأهم مصدر للتعليم لأبنائهم، لذا يجب أن يشعروا بأنهم يحظون بالاحترام والترحيب بالمشاركة فى البرنامج.

٤- البرنامج له بيئة آمنة وصحيحة. وبالتالى فإن الموقع المادى للبرنامج يجب أن يكون آمناً ويحوى تنوع من الألعاب والمواد للأطفال.

٥- البرنامج له معدل معقول طاقم عمل / طفل وحجم مجموعة وله أدوات ومساحة مناسبة[٢٨].

ومن الواضح أن كل هذه العوامل مهمة ولكن الدراسات حول برامج تعليم الطفولة المبكرة يؤكد على جودة مدرسى برامج تعليم الطفولة المبكرة كعامل مهم وفعال يحدد جودة أى برنامج. وبالتالى فإن مؤهلات فريق العمل وتدريبه وخبرته وميوله وقدرته هى عوامل رئيسية فى تقييم نجاح أى برنامج. ويجب أن يكون لدى طاقم العمل والمدرسون معرفة ملائمة ومهارة فى التعامل مع الأطفال الصغار ويقيموا خلفية والاختلافات الفردية لكل طفل داخل نطاق سياق أسرة وثقافة الطفل. وعلى أية حال فإن التقارير التعليمية فى مجال تعليم الطفولة المبكرة تشير إلى أن بعض نظم الولايات لبرامج تعليم الطفولة المبكرة لا تدعم برامج عالية الجودة. وعلى سبيل المثال فإن حوالى نصف الولايات لا تطلب شهادات تدريس بالنسبة لمدرسى ما قبل

الحضانة وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك غالباً اختلافات بين معايير الولاية والمعايير المهنية لمنح شهادة[٢٩] .

وأكثر من ذلك فإن بعض الولايات لا تطلب نسب ملائمة لطاقم العمل / الطفل أو حجم المجموعات. وعلى سبيل المثال يؤكد Hofferth (١٩٩٤) أن NAEYC أوصت بأنه لا يجب رعاية أكثر من ٢٠ طفل من سن ثلاث إلى خمس سنوات فى مجموعة واحدة وأن نسبة الأطفال إلى طاقم العمل لا يجب أن تتعدى ١٠ إلى ١ . وعلى النقيض من ذلك فإن معايير الولايات تختلف إلى حد كبير. ويتراوح أكبر حجم لمجموعة من ١٢ إلى ٣٥ وأقصى نسبة أطفال إلى طاقم العمل من ٧ : ١ إلى ٢٥ : ١ للأطفال من سن ثلاث إلى خمس سنوات من العمر .

وقد أظهر الدراسات العناصر المطلوبة لضمان جودة برنامج طفولة مبكرة ويجب أن تضع منظمات الولايات والمنظمات المهنية المعايير للمؤهلات للعاملين ونسب طاقم العمل / حجم المجموعة ومتطلبات الصحة والأمان واهتمام أو مشاركة الآباء وبرنامج وتعليم ملائم لدعم برامج تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة والتى تعد الأطفال للمدرسة الرسمية. وفى دراساتهم وعمليات المسح التى قاموا بها وجد Hofferth (١٩٩١) و Brayfield (١٩٦٣) أن السبب الذى أعطاه الآباء غالباً لاختيار برنامج طفولة مبكرة لأطفالهم كان هو الجودة. وفى رد على ذلك فإن كثير من المؤسسات والهيئات المهنية تركز على كيفية تحقيق هذا الهدف الهام مع إعطاء اهتمام أكثر للمظاهر التركيبية والتفاعلية الجوهرية لبرامج الطفولة المبكرة.

ولقد أظهرت العديد من الأبحاث أن الأطفال المدرجين فى برامج طفولة

مبكرة عالية الجودة يحققون نتائج أعلى فى الاختبارات حول نموهم، وأن رفاهية أسرهم ومجتمعاتهم أيضاً أكبر من رفاهية أسر ومجتمعات الأطفال الملتحقين فى برامج منخفضة الجودة. إن الأطفال من الأسر منخفضة الدخل يستفيدون من البرامج عالية الجودة وخاصة فيما يتعلق بالانجاز فى التعليم والتشغيل فى المستقبل. وعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يحضرون هذه البرامج لهم عادة معدلات تذكر منخفضة ومعدلات منخفضة من الرسوب فى المدرسة العليا[٣٠].

وهكذا فإن جودة رعاية الطفل مهمة فى نمو الأطفال مهما كانت مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية وسواء ما إذا كان المرء ينظر إلى النمو الإدراكى أم النمو الاجتماعى الاقتصادى[٣١] . هذه النتائج مهمة ولكن من المهم أن نتذكر (كما أشرنا من قبل) أن معدلات التحاق الأطفال الفقراء فى مراكز تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة منخفضة إلى حد كبير عن معدلات التحاق الأطفال من أسر عالية الدخل: ٣٣٪ فى مقابل ٦٧٪ طبقاً لمسح المكتب العام للمحاسبات فى عام ١٩٩٠ . ويشير Kisker (١٩٩٠) إلى أن ضعف المراكز منخفضة الدخل والعالية الدخل تقدم اختبارات للنمو بما فى ذلك اختبار النمو الإدراكى (٦٣ فى مقابل ٣٥٪) واختبار النمو الاجتماعى (٦٤ فى مقابل ٣٣٪) واختبار نفسى (٤٩ فى مقابل ١٢٪).

خامساً: نظام الاعتماد التربوي:

تعليم الطفولة المبكرة فى الولايات المتحدة يخدم أكثر من خمسة ملايين طفل وهو يعمل داخل نطاق سوق مختلط من البرامج الخاصة والعامة والربحية وغير الربحية. وطبقاً لعدد من الدراسات فإن هناك أزمة فى جودة

كثير من برامج تعليم الطفولة المبكرة فى هذه الأمة[٣٢]. وعلى وجه الخصوص فإن هناك كثير من المشاكل الرئيسية التى تعوق تكافؤ الفرص والمساواة وتقلل من جودة تعليم الطفولة. وفى مراجعتها للقضايا حول سياسات وبرامج رعاية الطفولة وجدت لجنة سياسة رعاية الطفل فى عام ١٩٨٩ أن:

١- خدمات رعاية الطفولة الموجودة فى الولايات المتحدة غير ملائمة للوفاء باحتياجات الأطفال والآباء والمجتمع. وبالنسبة لبعض الأطفال فإن خدمات رعاية الأطفال غير متوفرة أو حتى إذا كانت متوفرة فإنها تفشل فى الوفاء بالمعايير الأساسية للجودة.

٢- الشئ المهم أكثر هو العدد الكبير من الأطفال الذين يتم رعايتهم حالياً فى بيئات لا تحمى صحتهم وأمانهم ولا تقدم حافز ملائم للنمو. إن الرعاية فقيرة الجودة أكثر من أى نوع آخر من البرامج أو الترتيبات تهدد نمو الأطفال وخاصة أبناء الأسر الفقيرة والأقليات.

٣- وبالنسبة للأسر منخفضة الدخل فإن الاختيارات محدودة ونتائج الرعاية غير الملائمة قاسية جداً. وبالتالى فإن السياسات العامة يجب أن تعطى أولوية لأولئك الفقراء من الناحية الاقتصادية[٣٣]. إن المبالغة فى الموقف هى عنصر مهم فى معايير ترخيص الولايات لتعليم الطفولة المبكرة بين الخمسين ولاية والحقيقة التى تقول إن معايير الترخيص هذه هى معايير أقل. وفى رد على ذلك فقد أخذت NAEYC المبادرة لاقتراح معايير ومستويات ثابتة من خلال برامج الطفولة المبكرة لأكاديميتها القومية (الأكاديمية) بدءاً من هدفها الأول بأن كل الأطفال من سن الميلاد حتى

سن الثامنة يجب أن يصلوا إلى برامج تعليم طفولة مبكرة عالية الجودة. ولقد ركزت NAEYC على مجالين مهمين لتشجيع برامج طفولة مبكرة عالية الجودة لكل الأطفال الصغار وأسرهم وهما: (NAEYC, 1994, p. 68).

١- تسهيل التطور المهنى للأفراد الذين يعملون من أجل ومع الأطفال الصغار من سن الميلاد وحتى سن الثامنة.

٢- تحسين الفهم والدعم العام لبرامج الطفولة المبكرة عالية الجودة

وتشترك هيئات اعتماد عديدة مثل هيئة الإعتماد القومى لبرنامج الطفولة المبكرة والمجلس القومى لمتخصصى الطفولة المبكرة ومجلس اعتماد خدمات الأسر والأطفال والاتحاد القومى لرعاية الأطفال من سن المدرسة فى تنفيذ ووضع معايير لاعتماد برامج تعليم الطفولة المبكرة لدعم برامج عالية الجودة أكثر(٣٣). وعلى أية حال فإن NAEYC هى أكبر هيئة فى الأمة لمعلمى الطفولة المبكرة، ومن خلال برامج الطفولة المبكرة لأكاديميتها القومية فإنها تنفذ نظام اعتماد والذى يقدم إرشاد مهنى لتحسين جودة برامج التعليم المبكر. وتعتقد NAEYC أن الجودة العالية لكل الأطفال والتعويض المساوى لكل طاقم العمل والوصول إلى كل الأسر هى عناصر جوهرية لتقديم خدمات طفولة مبكرة فى هذا البلد(٣٤).

وطبقاً لما يقوله Bredekamp و Glowacki (١٩٩٦) فإن جهود NAEYC لتطوير نظام اعتماد قومى اختيارى لتعليم الطفولة المبكرة مرت بسلسلة من التحولات أو التغييرات قبل أن تصل إلى حالتها الراهنة. وقد بدأت كفكرة اقترحت أثناء المؤتمر السنوى لـ NAEYC فى عام ١٩٨٠ فى استجابة للاهتمامات الخطيرة والجادة حول المستوى الفقير لبرامج الطفولة

المبكرة فى الولايات المتحدة وغياب هيئة منظمة تساعد فى تحسين جودة هذه البرامج. وقد اقترح الإقتراح الأول أن شهادة المدرس أو الاعتماد على مستوى الجامعة سوف ينتج عنه طاقم عمل مدرب جيداً ومؤهل جيداً لبرامج التعليم المبكر. وعلى أية حال فقد قررت NAEYC أن تنفيذ نظام اعتماد لمراكز رعاية الطفولة نفسها سوف يكون مفيداً أكثر خاصة وأن أفراد NAEYC هم أشخاص يعملون مباشرة مع الأطفال فى مراكز رعاية الطفولة. وربما أن هذه الطريقة تعكس أيضاً مهمة NAEYC فى العمل من أجل الأطفال الملتحقين فى مراكز رعاية الطفولة. فى البداية كان التركيز على عملية دراسة الذات والتحسين، ولكن ثار الاهتمام حول كيفية اضطلاع المراكز بهذا التحسين دون وجود هيئة تعطى حوافز أو التشجيع لبرامج جودة. ونتيجة لذلك فقد قررت NAEYC القيام بدور واضع المعايير والحكم على الجودة فى تعليم الطفولة المبكرة. وفى قيامها بذلك واجهت NAEYC تحديات عديدة من الموارد المالية المحدودة والموظفين المحدودين إلى تحليل ووضع المعايير لبنيات وأنواع مختلفة من برامج الطفولة المبكرة. وبعد أكثر من أربعة سنوات تم تنفيذ المشروع فى النهاية.

وإعادة الـ NAEYC تسمية القسم المسئول عن الاعتماد مغيرة إياه من مشروع اعتماد المراكز إلى الأكاديمية القومية لبرامج الطفولة المبكرة. وفى ابريل عام ١٩٨٦ اعتمدت NAEYC أول ١٩ برنامج لتعليم الطفولة المبكرة. ونتيجة لذلك يمكن الآن مواجهة مسألة ماهية رعاية الطفل الجيدة بطريقة ذات معنى.

إن الاعتماد هو عملية اختيارية مصممة خصيصاً لتعليم الطفولة

المبكرة، وهى تنفذ من خلال نظام عمليات مسح ومعايير مهنية وبحث وفحص شامل لكل مظهر من برنامج التعليم المبكر. وهى تؤدى فى عملية من ثلاث خطوات:

أ - دراسة مكثفة للذات.

ب- زيارة تحقق.

جـ- قرار تكليف.

وفلسفة عملية الاعتماد هذه هى التعرف على البرامج عالية الجودة للأطفال الصغار ومساعدة الآباء على عمل الاختيارات لأطفالهم وتشجيع إدراك الذات المهنى بين طاقم العمل فى برامج الطفولة المبكرة، وبمعنى آخر فإن العملية ككل هى تحقيق مستوى مرتفع من المهنية.

وقد خططت NAEYC هذا النظام لتحسين جودة الرعاية والتعليم فى برامج الطفولة المبكرة على أمل أن ذلك الاعتماد سوف يزيد الإدراك لدى كل من العامة وفريق العمل فى تعليم الطفولة المبكرة لما يشكل برنامج جيد وسوف يشجع أيضاً المنافسة بين برامج التعليم المبكر على الجودة والسمعة الجيدة. وأعلنت الأكاديمية غرض هذا النظام على أنه يساعد «المدرسين والمديرين» على تقييم وتحسين ممارستهم ويساعد الآباء على عمل أو اتخاذ قرارات جيدة والأهم من ذلك كله يساعد الأطفال.

وفى اعتراف بالحاجة إلى تحديد جودة برامج تعليم الطفولة المبكرة فإن متطلبات NAEYC تتعدى المعايير الدنيا - مثل تلك التى تضعها الولايات - وتقدم تعليمات صريحة من أجل التفاعل بين طاقم العمل / الطفل، محتوى

المنهج، البيئة، التفاعلات بين الآباء / طاقم العمل، والأنشطة الملائمة للنمو والتقييم. هذه المعايير موجهة نحو توفير رعاية جيدة أكثر من مجرد تقديم القائمة التى يفرضها القانون. لقد صمم الاعتماد لكى يؤدى إلى جودة محسنة فى برامج تعليم الطفولة المبكرة لأنه كما ذكرنا من قبل فالبرنامج ذو الجودة العالية يفى باحتياجات ويشجع النمو الجسمانى والاجتماعى والعاطفى والإدراكى عند الأطفال الصغار. ويظهر الأطفال الملتحقين فى برامج طفولة مبكرة عالية الجودة قدرة أكبر على تلقى اللغة ومهارات حسابية أكبر ولديهم مهارات اجتماعية متقدمة أكثر من الأطفال فى البرامج منخفضة الجودة. هؤلاء الأطفال لديهم عادة أيضاً تصور إيجابى للذات ومواقف ايجابية نحو رعاية الطفولة ونحو مدرسيهم وهو عامل سوف يجعلهم أكثر نجاحاً فيما بعد فى المدارس الرسمية وأكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية والعاطفية. كذلك تحسن برامج تعليم الطفولة المبكرة أيضاً من الوصول إلى النظم التعليمية والصحية والخدمة الاجتماعية للمقيمين فى المجتمع بسبب الخدمات التى تقدم فى برامج تعليم الطفولة المبكرة.

ولقد أظهرت برامج NAEYC المعتمدة التزاماً بتقديم برنامج عالى الجودة للصغار وأسرهم، ومن المسجل أيضاً أن المراكز المعتمدة التى تفى بمجموعة أعلى من المعايير مثل تلك التى وضعتها الأكاديمية لها جودة أعلى من المراكز غير المعتمدة. إن الاعتماد يؤدى إلى احترام متزايد للذات والتزام وابداع بين طاقم العمل، ويضمن للآباء الحصول على برامج ذات مستويات عالية لأبنائهم، ويساعد على تحديد أهداف البرامج بصورة أفضل ويساعد على رفع رواتب فريق العمل بالبرنامج المعتمد.

وقد وجدت الدراسة القومية للعاملين برعاية الطفولة عام ١٩٨٩، أن المراكز المعتمدة كانت تدفع رواتب أفضل وكان من المحتمل أن تقدم زيادات فى المرتب لطاقم العمل أكثر من المراكز غير المعتمدة. وسجلت هذه الدراسة أنه كانت هناك أيضاً مستويات أعلى من الرضا فى العلاقات بين المديرين وطاقم العمل. وتعكس البرامج المعتمدة NAEYC تنوع تعليم الطفولة المبكرة بتركيباته المختلفة الكثيرة ومهامه والهيئات المشرفة عليه والمتكفلة به. إن كل أنواع برامج الطفولة المبكرة التى تخدم الأطفال من سن الميلاد وحتى سن الثامنة مؤهلة للحصول على الاعتماد بما فى ذلك مراكز رعاية الطفولة والحضانات ورعاية الطفولة المرتبطة بالكنائس أو المعابد اليهودية والبرامج التى يتكفل بها الجيش وأصحاب الأعمال وبرامج ما قبل وبعد المدرسة. وربما تطبق البرامج سواء أكانت تعمل على أساس الوقت الكامل أو نصف وقت أو سواء ما إذا كانت برامج خاصة أو مستقلة من أجل الربح أو سلاسل قومية أو برامج غير ربحية مثل Head Start والمراكز الأخرى التى تمولها الحكومة. إن البرامج التى تطلب الاعتماد يجب أن تحصل على ترخيص الولاية أو الوكالة المحلية وأن تخدم ما لا يقل عن عشرة أطفال داخل نطاق مجموعة السن من الميلاد وحتى سن الثامنة وأن تكون قد عملت لعام واحد على الأقل قبل أن تحصل على قرار الاعتماد. بعض البرامج مؤهلة للاعتماد حتى على الرغم من أنها معفاة من التصريح، وتشمل هذه الاعفاءات المؤسسات التى تقع فى منشأة عسكرية فيدرالية (فى بعض الولايات) برامج نصف اليوم مثل برنامج نصف يوم فى كنيسة. وعلى الرغم من أن مثل هذه البرامج معفاة من التصريح فإنها مطالبة

بإظهار إذعان لأدنى متطلبات التصريح بواسطة الولاية بما فى ذلك معايير الصحة والأمان والتأكد من أن طاقم العمل ليس لهم سجل جنائى.

وتضع الأكاديمية المعايير التى يمكن أن تستخدم لقياس جودة برنامج طفولة مبكرة يبحث عن الاعتماد. وتتعدى هذه المعايير الملامح التركيبية أو البنائية مثل حجم المجموعة والنسبة ومعايير الصحة والأمان التى تطلبها الولايات عادة. وتؤكد معايير الأكاديمية أكثر على جودة التفاعلات بين طاقم العمل والأطفال وطاقم العمل والآباء. وتتكون معايير الأكاديمية من عشرة مكونات:

١- التفاعلات بين طاقم العمل والأطفال، ٢- المنهج، ٣- التفاعلات بين طاقم العمل والآباء، ٤- مؤهلات وتطور طاقم العمل، ٥- الإدارة، ٦- طاقم العمل، ٧- البيئة المادية، ٨- الصحة والأمان، ٩-خدمة الطعام والتغذية، ١٠- والتقييم (NAEYC, 1991) . ومن خلال هذه المعايير يمكن لبرنامج الطفولة المبكرة دعم العلاقات الجيدة بين الأطفال والبالغين بتحديد حجم المجموعة ونسبة الأطفال إلى البالغين ودعم العلاقات بين طاقم العمل والآباء وضمان أن العاملين أو المدرسين لديهم مؤهلات تعكس الإعداد المتخصص والمعرفة التى يحتاج إليها للعمل بطريقة فعالة ومؤثرة مع الأطفال الصغار وأسرهم وتوفير التعويض المناسب (مرتبات وفوائد) لجذب والاحتفاظ بفريق عمل مؤهل، وإقامة بيئة تعزز قدرة الأطفال على التعلم فى بيئة آمنة ومشجعة مع تقديم ظروف جيدة للعمل للبالغين. إن الوفاء بكل هذه المعايير سوف يساعد برنامج تعليم طفولة مبكرة على خلق مكان يشعر فيه الصغار بالراحة والسعادة والترحيب وهم يشتركون فى أنشطة البرنامج،

وسوف يكون طاقم العمل بالبرنامج كفء إلى حد كبير ولديه المعرفة المتخصصة والخبرة المناسبة، وسوف يشعر الآباء بالترحيب وأنه يمكنهم المشاركة بشكل نشط فى البرنامج التعليمى لأطفالهم.

سادساً: عملية الاعتماد التربوي والأكاديمي:

تبدأ عملية الاعتماد عادة عندما يقرر برنامج معين لتعليم الطفولة المبكرة التقدم بطلب للاعتماد وفى هذا الوقت تطلب إدارة البرنامج من الأكاديمية أن ترسل المواد المناسبة. الرسوم التى تفرضها الأكاديمية لعملية الاعتماد تدفع على مرتين فى العملية، أولاً: يدفع رسم طلب عند بداية العملية والتى ترسل عندها الأكاديمية مواد دراسة الذات - تقويم ذاتى -، المرة الثانية هى رسم التحقق والذى يدفع عندما يقرر برنامج الاستمرار فى الاعتماد بعد تلقى نتائج دراسته للذات. وتقوم الرسوم على أساس العدد الاجمالى للأطفال الملتحقين وحجم البرنامج.

عملية الاعتماد من ثلاث خطوات:

الخطوة الأولي: دراسة الذات: حيث يجرى برنامج تعليم الطفولة المبكرة دراسة للذات والتى يحدد فيها الآباء والعاملين فى البرنامج سواء ما إذا كان البرنامج يتفق مع معايير الأكاديمية أم لا. ويتم عمل التحسينات التى يحتاج إليها وفى النهاية يرسل البرنامج اذعانه للمعايير إلى الأكاديمية. إن دراسة الذات تسير بنفسها وتأخذ عادة ما بين ٩ إلى ١٢ شهر لكى تكتمل. وهذه الخطوة هى دراسة شاملة تشمل ملاحظات فى الفصل، استطلاعات لفريق العمل والآباء وتقرير إدارة. وتقدم دراسة الذات فرصة لمديرى البرنامج وفريق العمل والآباء لكى يتصلوا بممثل الأكاديمية لتحديد سواء ما إذا كان

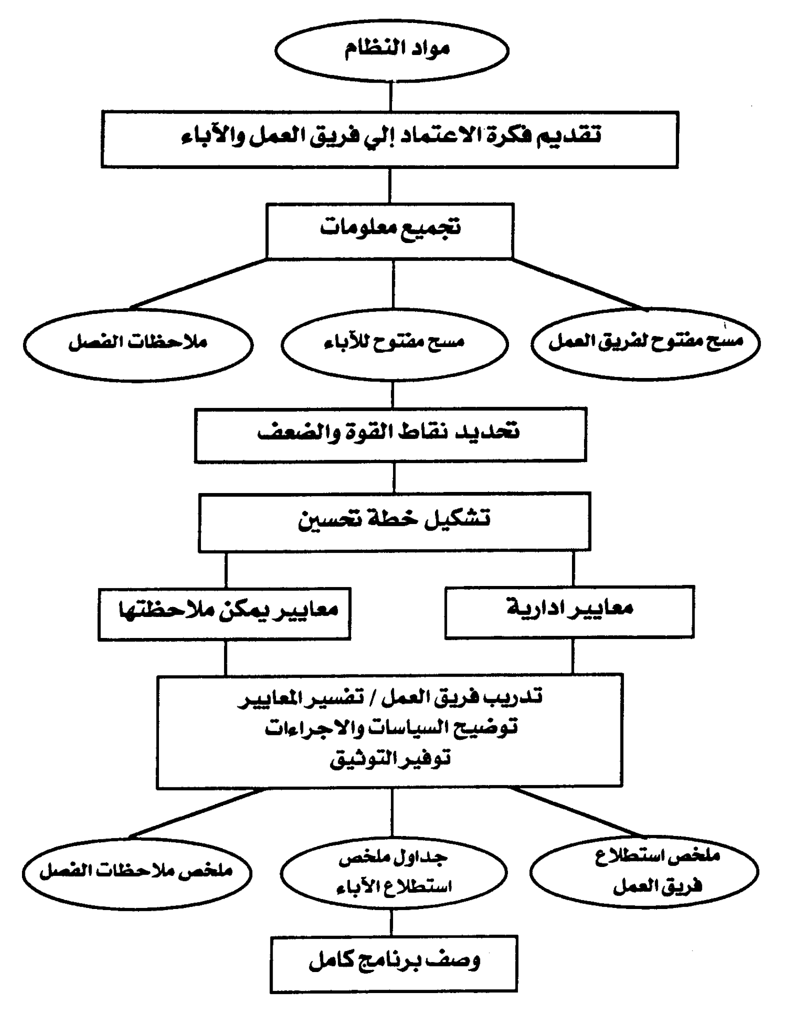
برنامج الطفولة المبكرة يفى بالمعايير المعترف بها على المستوى القومى للجودة العالية أم لا. ويعمل المربون الذين كانوا من قبل محققين للأكاديمية أو الذين يوجهون البرامج المعتمدة كمستشارين لفريق عمل برامج الطفولة المبكرة فى مجتمعاتهم أو مناطقهم المحلية لتسهيل فهم عملية الاعتماد وكيفية القيام بدراسة الذات. هذا العمل التطوعى منفصل بالكامل عن نظام الاعتماد. ويظهر شكل (١) إجراء القيام بدراسة الذات من أجل الحصول على الاعتماد.

الخطوة الثانية: التحقق: حيث يرتب فريق العمل بالأكاديمية زيارة موقع إلى برنامج تعليم الطفولة المبكرة الذى يبحث عن الاعتماد. بعد ذلك تعين الأكاديمية محققين لتنفيذ اجراءات التحقق والتأكد من أن تلك الاجراءات قد نفذت بطريقة صحيحة. وهؤلاء المحققون هم متطوعون وهم عادة مديرى البرامج المعتمدة. ويجب أن يكونوا من الحاصلين على درجة الليسانس أو ما يساويها فى تعليم الطفولة المبكرة ويجب اعتماد برنامج تعليم الطفولة المبكرة الذى يعملوا فيه قبل أن يستطيعوا أن يصبحوا محققين. وبالإضافة إلى ذلك فإن الأكاديمية تطلب من هؤلاء المحققين أن يفوا بمؤهلات معينة وأن يتم تدريبهم ويعاد تدريبهم كل ثلاث سنوات. وليس من حق هؤلاء المحققين اتخاذ قرار اعتماد وإنما مهمتهم فقط هى القيام بزيارات ميدانية إلى البرنامج والتأكد أو التحقق من إذعانه لمعايير الـ NAEYC وفى الواقع فإن المحقق يؤكد دراسة الذات وتقييم الذات لبرنامج تعليم الطفولة المبكرة. وبشكل عام فإن عملية التحقق تتطلب أن يقضى المحقق يوم كامل فى الزيارة الميدانية. وعلى أية حال فإن حجم البرنامج يتحكم فى عدد المحققين والأيام التى تحتاجها الزيارة الميدانية. وعلى سبيل المثال فإن

شكل (١) إجراءات الدراسة الذاتية

اعتماد NAEYC

خريطة تدفق الدراسة الذاتية

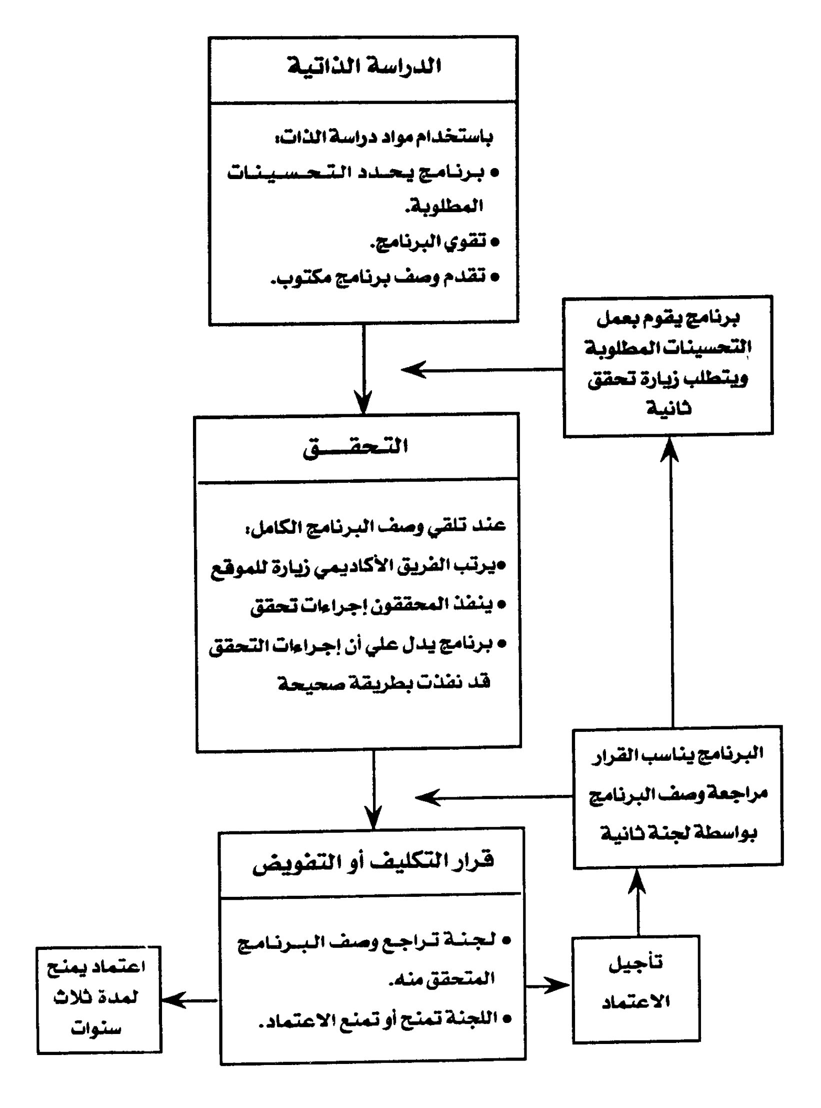


المصدر: الرابطة القومية لتعليم الاطفال الصغار

البرنامج الذى يخدم أكثر من ٦٠ طفل ربما يتطلب أكثر من محقق واحد وأكثر من يوم واحد للزيارة الميدانية.

الخطوة الثالثة: قرار الاعتماد: يتم اتخاذ قرار الاعتماد بواسطة لجنة تتألف من فريق من المتخصصين فى الطفولة المبكرة والذين لديهم فهم حقيقى بتعليم الطفولة المبكرة عالى الجودة ومعرفة وخبرة واسعة داخل نطاق نظام الاعتماد. وهم عادة مديرون ومستشارون وباحثون فى مجال تعليم الطفولة المبكرة والذين يتطوعون بوقتهم على الرغم من أن الأكاديمية تدفع لهم تكاليف السفر عندما يأتون إلى مقر الأكاديمية فى واشنطن عندما تنعقد اللجنة. وتلتقى لجنة الأكاديمية المكونة من ثلاث أشخاص فى مقر الأكاديمية لمراجعة نتائج دراسة الذات لبرنامج تعليم طفولة مبكرة ووصف البرنامج المحقق. ويجب أن تصل لجنة الأكاديمية إلى قرار جماعى للاعتماد يقوم على أساس المعلومات المجمعة عن البرنامج والمدى الذى يتفق فيه البرنامج مع كل عنصر من عناصر معايير الأكاديمية. وإذا أظهر برنامج تعليم الطفولة المبكرة إذعاناً جوهرياً لهذه المعايير، عندئذ سوف تمنحه اللجنة الاعتماد وإذا لم يكن الأمر كذلك فسوف تحجم اللجنة عن منحه الاعتماد حتى يقوم بعمل التحسينات الضرورية والتحقق من تلك التحسينات. ويعتمد قرار الاعتماد على الحكم المهنى المتخصص لأعضاء اللجنة أكثر من اعتماده على نظام معين، وهذا يسمح لأعضاء اللجنة بأن يأخذوا فى الاعتبار المظاهر الفريدة للبرنامج والسياق الذى يعمل فيه والأثر الكلى للدرجات المختلفة من الاذعان بدلاً من التمسك بنظام النقطة الواحدة الصارم. ويظهر لنا شكل (٢) عملية الاعتماد الكاملة لـ NAEYC.

شكل (٢) عملية الاعتماد الكاملة NAEYC



وعموماً فإن إجراءات ومواد الاعتماد لا تتطلب أن تكون كل المراكز متشابهة وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار التنوع الواسع في البرامج وتسهيلاتها. وللسماح بهذا التنوع فقد وضعت الأكاديمية معاييرها لكي تكون موضوعية وذاتية. وتحاول هذه المعايير موازنة الحاجة إلى الحفاظ على تكامل وتميز نظام الاعتماد مع الحاجة إلى المرونة في القرارات مع هذا النطاق الواسع من البرامج. وعلى أية حال فقد بدأت الأكاديمية في تحويل سياستها خلال السنوات الثلاث الأخيرة إلى عملية أكثر صرامة للحفاظ على تكامل وسمعة نظام الاعتماد. وخلال السنوات السبع الأولى لهذا النظام كان معدل البرامج التي لم تمنح اعتماد حوالي ١٣٪ ولكنه يصل الآن إلى ٢٥٪. وربما أن هذه الزيادة في معدلات الاحجام ربما تنتج عن الأعداد المتزايدة لبرامج تعليم الطفولة المبكرة التي تطلب الاعتماد. ومع اكتساب عملية الاعتماد سمعة وشعبية فقد تقدمت برامج أكثر بطلبات اعتماد سواء لأسباب مهنية أو عملية بواسطة فريق العمل أو للوفاء بالمطلب العام للجودة. وقام عدد من الهيئات والشركات الخاصة بجعل هذا الاعتماد إلزامياً. وعلى سبيل المثال فإن وزارة الدفاع تطلب أن تحصل نسبة معينة مراكز رعاية الطفولة في القواعد العسكرية على الاعتماد. كما أن شركات معينة مثل Children's World و AT & T و Amoco جعلت هدفها هو أن تحصل مراكزها على اعتماد NAEYC في تاريخ معين، فقد خصصت AT & T موارد معينة للمساعدة في دفع رسوم الاعتماد لأي برنامج يخدم أمد موظفيها على الأقل وأيضاً موارد للمساعدة في تحسين جودة برنامج تعليم الطفولة المبكرة.

والاعتماد ساري لمدة ثلاث سنوات وبالتالي فلابد من وجود دوائر

منتظمة من إعادة الاعتماد. وتأمل الأكاديمية فى أن تحافظ كل البرامج المعتمدة على جودتها وتستمر فى التحسن المهنى. وفى الوقت الحاضر فإن ١٣,٠٩٣ من بين ٨٠,٠٠٠ من برامج الطفولة المبكرة فى الولايات المتحدة إما معتمدة من قبل NAEYC أو فى طريقها إلى الاعتماد. وهذا يشمل ٨,٦٣٨ برنامج يجرى الآن دراسات الذات و ٤,٤٥٥ برنامج معتمد.

إن النجاح الملموس لنظام الاعتماد فى الولايات المتحدة – والذى يظهر من خلال العدد المتزايد من البرامج المعتمدة والبرامج التى تطلب الاعتماد ومن خلال الاهتمام بالاعتماد والمنح لبرنامج تعليم طفولة مبكرة وأخيراً من خلال الدليل الموثق على الآثار الايجابية للاعتماد – يؤدى بالفعل إلى فكرة تنفيذ مثل هذا النظام فى بلد آخر. وسوف يبحث الجزء التالى إمكانية وفوائد تنفيذ مثل هذا النموذج فى برامج تعليم الطفولة المبكرة فى مصر.

سابعاً: رياض الأطفال في مصر[٣٥]

١- النشأة والتطور:

يرجع إهتمام المجتمع المصرى بمرحلة رياض الأطفال إلى أوائل القرن العشرين حينما بدأت وزارة المعارف العمومية الاهتمام بتلك المرحلة العمرية، حيث أعادت تنظيم المدارس الابتدائية للبنات عام ١٩١٣. وفى عام ١٩١٧ أنشأت جمعية العائلات اليونانية بالإسكندرية أول دار حضانة سميت «دار مانا» لتربية الصغار.

ثم أنشأت وزارة المعارف العمومية عام ١٩١٨ روضة للأطفال البنين بمحافظة الإسكندرية وكانت تقبل الاطفال من سن الرابعة حتى سن السابعة، من أجل تهيئتهم للالتحاق بالتعليم الابتدائى، وكانت هذه المؤسسة بمصروفات مما جعل الالتحاق مقصوراً على أبناء العائلات القادرة فقط.

وفى عام ١٩١٩ أنشئت بالقاهرة روضة أطفال «قصر الدوبارة»، وكانت مخصصة للبنات فقط، وعام ١٩٢٢ تم تحويل كافة الفرق التحضيرية بالمدارس الابتدائية إلى فصول لرياض الأطفال، مدة الدراسة بها عامان. وتوالت الافتتاحات والإنشاءات بعد ذلك نتيجة شدة إلحاح الأهالى بمختلف أنحاء القاهرة.

وصدر القانون رقم ٢٤ لسنة ١٩٢٨، ليحدد سن الالتحاق بمؤسسات التعليم قبل النظامى بمصر، حيث تقرر أن يكون سن الالتحاق فى هذه المؤسسات ابتداء من سن الرابعة، وتمتد الدراسة ٣ سنوات. ولم تقتصر الجهود على وزارة المعارف، وإنما امتدت أيضاً لتشمل الجهود الأهلية حيث ساهمت

الجهود الأهلية بمجهود لا بأس به فى إنشاء مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة. وقد تولت وزارة الشئون الاجتماعية الإشراف على تلك الدور ابتداء من عام ١٩٣٩.

وفى عام ١٩٤٢ / ١٩٤٣ بلغ عدد مدارس رياض الأطفال (٢٠) مدرسة منها (١١) مدرسة مستقلة، إضافة إلى (٩) روضات ملحقة بالمدارس الابتدائية، وفى عام ١٩٤٦ وضعت النواة الأولى لدور الحضانة بمحافظة الإسكندرية فصلين أحدهما ملحق بروضة مصطفى كامل والآخر بروضة فؤاد بوابور المياه، وبمحافظة القاهرة ثلاثة فصول ملحقة برياض الأطفال (بمدارس الأرومان – العباسية – الحلمية).

وبصدور القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠، تم إلغاء مصروفات رياض الأطفال وجعلت بالمجان مما ترتب معه زيادة الإقبال على الالتحاق بتلك المؤسسات. وفى عام ١٩٥٣ صدر القانون رقم ٢١٠ بإلغاء رياض الأطفال نهائياً وقضى عليها تماماً حيث ضمت إلى المدرسة الابتدائية. وفى عام ١٩٥٩ أصدرت وزارة الشئون الاجتماعية قانون رقم ٩١ لسنة ١٩٥٩، الذى ينص على إنشاء دور للحضانة فى كل مؤسسة يبلغ عدد العاملات بها (١٠٠) فأكثر، وبذلك اعتبرت وزارة الشئون الاجتماعية هى الجهة الرسمية الوحيدة المعنية برعاية الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة بجمهورية مصر العربية.

وبذلك أقصيت وزارة التعليم رسمياً من الإشراف على مؤسسات تربية أطفال ما قبل المدرسة، ولكن فى عام ١٩٦٩ صدر القانون رقم ٧٢ الذى يقضى بإنشاء أقسام لرياض الأطفال ضمن إدارة التعليم الابتدائى.

وقد تحددت اختصاصات هذه الإدارة فى وضع خطة الدراسة، إجراء التدريبات، متابعة العمل فى دور الحضانة، ورياض الأطفال، ثم فى عام ١٩٧٩ صدر القرار الوزارى رقم ٢٦ لسنة ١٩٧٩ بشأن الشروط والمواصفات الواجب توافرها فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة واختصاصات الادارة وهيئات التدريس بها. ويلاحظ من خلال ما سبق أن هناك خلطاً كبيراً بين كل من دور الحضانة ورياض الأطفال على اعتبار أنهما يخدمان المرحلة العمرية ذاتها.

ولقد تبين أن أكثر الحضانات والرياض القانونية لا تسير على أسس مدروسة فى رعاية الأطفال وتربيتهم ولا تتوافر فيها الظروف الكفيلة بحسن الأداء. بل هى مجرد أماكن لتجميع أكبر عدد من الأطفال بقصد الكسب المادى لأصحابها دون أى اعتبار لصالح الطفل، كما أن العاملات بهذه الحضانات غير مؤهلات وليس على هذه الدور إشراف فنى أو تربوى.

وكان قانون التعليم الخاص رقم ١٦ لسنة ١٩٦٦ هو القانون الوحيد الذى تضمن إشارة إلى دور الحضانة، وأن هذه الإشارة الوحيدة تنص على عدم اعتبار دور الحضانة غير الملحقة بالمدارس، من مدارس التعليم الخاص وبذلك أخرجها من دوائر اختصاص وزارة التربية والتعليم، ولم ترد أى إشارة فى هذا القانون إلى رياض الأطفال.

لذلك رأت الإدارة العامة للتعليم الابتدائى أنه لا مفر من استصدار تشريع ينظم العمل فى هذه المنشآت، ويحدد معاييره وضوابطه ويقدر مسئولية وزارة التربية والتعليم تربوياً نجاه رياض الأطفال حيث إن الطفل فى هذه السن فى أشد الحاجة إلى الرعاية التربوية الواعية، كما أنه يتلقى المبادئ الأولى التى تعده لتقبل التعليم المنظم بالمدرسة الابتدائية.

وبذلك صدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الذى نص فى المادة «الثامنة» منه: على وزير التعليم بعد أخذ رأى المحافظ المختص أن يقرر إنشاء مدارس لرياض الأطفال تكون تابعة أو ملحقة بالمدارس الرسمية، وأن يحدد مواصفاتها ونظام الدراسة بها وهيئة الإشراف والتدريس، كما تضمنت المادة «الثامنة» من القانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ «المعدل بقانون التعليم» النص ذاته دون تغير.

ثم تلى ذلك صدور القرار الوزارى رقم ١٥٠ بتاريخ ١٩٨٩/٧/٤م لإضافة تعديلات على أهداف الرياض، تتمثل فى تأكيد تزويد الرياض بمعلمات مؤهلات تأهيلاً عالياً، وتزويد هذه المدارس بالألعاب التعليمية، وبناء برامجها على الأنشطة والخبرات المتنوعة.

ويعد إنشاء أول كليتين جامعيتين متخصصتين فى إعداد معلمات رياض الأطفال بالقاهرة ١٩٨٨م والإسكندرية عام ١٩٨٩م دلالة على اهتمام الدولة بأطفال هذه المرحلة، وإعداد المتخصصات المؤهلات للعمل بها. كما سبق ذلك إنشاء أقسام متخصصة بكليات التربية التابعة للجامعات المصرية، تهتم بإعداد وتكوين معلمة رياض الأطفال وفق القواعد والأسس التربوية والعلمية السليمة.

ويلاحظ مما سبق تفرق الجهود المبذولة لإنشاء مؤسسات تربية الطفل قبل التعليم النظامى والمتمثلة فى دور الحضانة ورياض الأطفال فى مصر، وتعدد الجهات المشرفة عليها، مثل: وزارة التربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعية والجمعيات والمؤسسات الخيرية والدينية، وهذا ناتج عن غياب الفلسفة الواضحة لهذه المرحلة وأهميتها. وعلى الرغم من ذلك فقد شهدت

الفترة الأخيرة من تاريخ مؤسسات تربية الطفل فى مصر إقبالاً متزايداً من أبناء الشعب عليها، فقد بلغ عدد الأطفال (بنين وبنات) الملتحقين بها ٢٤٣٧٣ طفلاً عام ٦٨ / ١٩٦٩ ثم زاد إلى ٥٩٠٥٠ طفلاً عام ١٩٧٩/٧٨ وقد ارتفع هذا العدد فوصل إلى ٢٥٠٥٦٧ طفلاً عام ١٩٨٥، ولقد بلغ العدد ٢٢٣٠٥١ عام ١٩٩٢/٩١ ثم ارتفع إلى حوالى ٣٨٣٦١٦ عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ بنين وبنات. أما بالنسبة لعدد دور الحضانة ورياض الأطفال فقد كان ١١٩٧ داراً عام ١٩٧٥ وصل إلى ٢٧٠٥ عام ١٩٨٥، ثم ازداد العدد إلى حوالى ٣٥٢٧ فى عام ٢٠٠٠.

وأكدت تقارير اليونسكو الصادرة عام ١٩٩٣ أن نسبة الاستيعاب برياض الأطفال فى مصر كانت ٣٪ عام ١٩٨٠، ثم ارتفعت إلى ٧٪ عام ١٩٩٠ من جملة الأطفال المصريين الذين هم فى سن تتراوح من الرابعة حتى الخامسة وبلغت النسبة الآن حوالى ١٣٪ إجمالى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال على مستوى الجمهورية فى سن ٤ – ٦ سنوات، وأنها محددة للغاية ومقصورة على فئة قليلة جداً من الأطفال.

واستكمالاً لما تحقق من إنجازات فى مجال حماية الطفل ورعايته، وحتى يكون للطفل مكان الصدراة فى خطط التنمية فقد أعلن رئيس الجمهورية اعتبار فترة العشر سنوات (١٩٨٩ – ١٩٩٩) عقداً لحماية الطفل المصرى ورعايته، وناشد كافة الأفراد والهيئات الرسمية والأهلية والجمعيات الخاصة والخيرية أن يكرسوا جهودهم خلال هذا العقد، رغم المبادرات إلى إعطاء مزيد من الأولوية لمشروعات الطفولة فى الخطط المستقبلية والعمل من أجل توفير حياة أفضل لأطفالنا. ولتحقيق هذه الأهداف من جانب وزارة التربية

والتعليم، فقد قامت بموجب القرار الوزارى رقم ٢٢٦٣ بتاريخ ١٩٩١/١٢/٨ بإعادة تشكيل اللجنة العليا لتطوير رياض الأطفال لتتولى تقديم الدراسات والآراء بشأن السياسة التربوية لرياض الأطفال.

وسوف تتطلب الاستراتيجية التعليمية الحالية إضافة صفى رياض الأطفال إلى مرحلة التعليم الأساسى بحيث يبدأ التلاميذ المدرسة واقعياً من سن الرابعة. وقد تم بالفعل تنفيذ هذه السياسة الجديدة فى جميع المدارس الجديدة التى تم بناؤها حتى الآن. وقد أولى المؤتمر القومى لتطوير المناهج اهتماماً خاصاً لمناهج رياض الأطفال، كما تم اتخاذ اللازم نحو تدريب المعلمين وبناء المدارس والتمويل وإنتاج الوسائل التعليمية وسوف تؤدى هذه الاستراتيجية إلى إعداد الأطفال إعداداً جيداً للتعليم الابتدائى.

جدول (١)

عدد مدارس رياض الأطفال، والفصول، والتلاميذ

خلال العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤

البيان	حكومي	خاص	الجملة
عدد المدارس والأقسام	٧٦٦	١٠٢٤	١٧٩٠
عدد الفصول	٢٠٦٠	٥٠٧١	٧١٣١
عدد التلاميذ والتلميذات	٧١٢٢٨	١٨٦٥٨٧	٢٥٧٨١٥

ولقد ازداد الأطفال فى العالم الدراسى ٩٩/ ٢٠٠٠ إلى حوالى ٣٥٤٤٣٥ طفلاً، وازداد عدد المدارس للعام نفسه إلى حوالى ٣٥٢٧ مدرسة إلى جانب

١٧٨ مدرسة خاصة تجريبية لغات، تتبع وزارة التربية والتعليم. ووصلت الزيادة فى أعداد المعلمين للسنة ذاتها إلى حوالى ١٥٧٣٠ معلماً ومعلمة.

٢- فلسفة وأهداف رياض الأطفال في مصر:

انطلاقاً من الاهتمام بالطفولة فى مصر، قامت وزارة التربية والتعليم بإصدار قرار بنظم العمل فى مؤسسات رياض الأطفال، إذ نص القرار الوزارى رقم ١٥٤ لسنة ١٩٨٨ فى المادة «الخامسة» بشأن تنظيم الروضات الرسمية على أن أهداف رياض الأطفال فى مصر تنحصر فى الأهداف الأساسية التالية:

١- تحقيق التنمية المتكاملة لكافة الأطفال فى كافة المجالات العقلية والاجتماعية، الجسمية، الحركية .. مع مراعاة الفروق والاستعدادات ومستويات نمو الأطفال.

٢- اكساب الأطفال مجموعة من المهارات والمفاهيم الخاصة (باللغة العربية – الرياضيات – العلوم – الفنون والموسيقى – التربية الحركية – الصحة العامة – النواحى الاجتماعية).

٣- تلبية احتياجات ومطالب النمو الخاصة بأطفال المرحلة، بما يساعدهم على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع.

٤- تنشئة الأطفال اجتماعياً تنشئة سليمة فى ظل مبادئ المجتمع.

٥- مساعدة الطفل على الانتقال التدريجى من محيط الأسرة إلى جو المدرسة بما يتطلبه من تعود النظام، وتكوين العلاقات الإنسانية مع الآخرين.

٦- تهيئة الطفل لمرحلة التعليم الأساسى.

وفلسفة مجتمعنا تهدف إلى تذويب الفوارق بين الطبقات، وهذا المبدأ فى حد ذاته يتطلب أن يكون هناك رياض أطفال لكل الأطفال، لا لأطفال الأغنياء فقط كما هو واضح من واقع رياض الأطفال الملحقة بمدارس اللغات التجريبية التى تم إنشاؤها، ومدارس اللغات الخاصة، والمدارس الخاصة الاستثمارية. إن ذلك يتعارض مع ما تكفلت به الدولة لحماية الطفولة والأمومة، وفق المادة (١٠) من الدستور كان يتعارض مع ما قررته المادة (١٨) على أن التعليم حق تكفلة الدولة لكل مواطن.

ومن هنا تتضح ضرورة العناية بالأطفال الصغار أبناء الطبقات الفقيرة من سن ٤ – ٦ سنوات، الذين لا تتوافر لديهم البيئة الصالحة والخدمات الأساسية مثل أبناء الطبقات الغنية والمتوسطة، بما توفره مؤسسات رياض الأطفال من بيئة تساعد على نمو نواحى شخصية الطفل وتوجيه قدراته واتجاهاته وميوله الوجهة السليمة أملاً فى تقليل ما يعانيه هؤلاء الأطفال عند إلتحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وبذلك تهدف رياض الأطفال فى مصر إلى:

أولاً : تهيئة فرص اللعب والمرح والنشاط.

ثانياً: إعداد الطفل ذهنياً لتقبل التعليم بالمرحلة الابتدائية.

ويدراسة الأهداف الموضوعة يتضح ما يلي:

عدم توافر التكامل والوضوح والتجديد فى بناء أهداف رياض الأطفال، كما يتضح إغفال أهداف رياض الأطفال الخاصة إلى حب الوطن فى نفوس الأطفال أو عدم الاهتمام باستثمار ذاكرة الطفل وتنميتها. ويتضح أيضاً إغفال الخبرة الدينية والاهتمام بتنميتها لدى الأطفال واكسابهم القيم الروحية. كما

ركزت الأهداف على معرفة الطفل الحروف الهجائية دون الاهتمام بكيفية تنمية الخبرة اللغوية، من حيث: تشجيع التعبير اللفظى والإنصات والانتباه والتذكر والتدريب على النطق الواضح الصحيح وتنمية الاستعدادات لتعلم القراءة والكتابة. ولم تهتم الأهداف أيضاً بتوضيح فلسفة المجتمع المصرى، فلم تعتن باحترام شخصية الفرد والإيمان بقدرة كل فرد على التعلم والقيادة الديموقراطية التعاونية المرنة.

وعلى الرغم من أن الأهداف موضوعة لتحقيق تكامل نمو الطفل، إلا أننا نلاحظ تركيزاً على بعض الأهداف وإهمال أهداف أخرى، أى أن هناك فجوة بين ما هو قائم وبين ما يجب أن يكون. ولقد توصلت بعض الدراسات التى أجريت فى مجال الطفولة إلى أن رياض الأطفال تفتقد إلى التكامل الذى يتطلبه النمو السليم للطفل، وهذا يرجع إلى التركيز على بعض الأهداف دون الأخرى.

٣- نظام رياض الأطفال:

تعتبر رياض الأطفال فى مصر مرحلة اختيارية وليست إجبارية، ولا تندرج ضمن السلم التعليمى الرسمى، رغم إنطوائها إدارياً تحت جناح وزارة التربية والتعليم، مثلها مثل معظم الدول العربية. وقد يرجع ذلك إلى قلة الموارد وضخامة أعداد الأطفال الذين يندرجون فى هذه المرحلة السنية من (٤ – ٦ سنوات) مما يجعلها غير قادرة على إدراج تربية ما قبل المدرسة الابتدائية ضمن أولويتها. لكن هذا الموقف لا يعنى بالضرورة عدم الاكتراث بأهمية الدور التربوى، الذى يمكن أن تلعبه رياض الأطفال بالنسبة لأطفال هذه الفئة العمرية. وتقبل الرياض الرسمية الأطفال من سن ٤ – ٦ سنوات،

أما الرياض الخاصة فيتراوح سن القبول فيها ما بين ٣ - ٤ سنوات وحتى السادسة. ويمكن تلخيص أهم المراحل التى مرت بها رياض الأطفال فى مصر ونظمها فيما يلى:

المرحلة الأولى: اعتبارها خارج السلم التعليمى من ١٩١٨م حتى عام ١٩٥٠م، وكانت مرحلة اختيارية.

المرحلة الثانية: اعتبارها جزءاً من السلم التعليمى ابتداء من عام ١٩٥٠م حتى عام ١٩٥٢ - ١٩٥٣م، ويرجع ذلك إلى الايمان الشديد للقائمين على التعليم فى هذه الفترة (طه حسين) بأهمية هذه المرحلة، وكانت مرحلة إجبارية.

المرحلة الثالثة: اعتبارها خارج السلم التعليمى منذ عام ١٩٥٣م بسبب تطبيق ثورة يوليو لقوانين العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق مجانية وإلزامية التعليم الابتدائى لجميع أفراد المجتمع، وعدم قدرة المدارس الابتدائية المتوافرة على استيعاب الملزمين فى ذلك الوقت، والاضطرار إلى استخدام مدارس الرياض أو فصولها فى التعليم الابتدائى، وكانت مرحلة اختيارية.

المرحلة الرابعة: الطفرة الكبيرة فى الاهتمام بمدارس رياض الأطفال وإدارتها ومناهجها والمؤسسات الجامعية لتأهيل معلماتها والتى نعيشها خلال العقدين المنصرمين. هذا إلى جانب التوصيات التى صدرت عن مؤتمرات التعليم العام فى السنوات الأخيرة فى التوصية باعتبار رياض الأطفال مرحلة أساسية لابد أن يتضمنها السلم التعليمى فى مصر. من ثم يمكن القول أنها مرحلة شبه رسمية، فالدولة تبنى أعداداً غير قليلة من رياض الأطفال،

وتشرف على الرسمية والخاصة منها، إدارياً وفنياً، وتحدد نظم القبول بها، وتعمل على تطوير مناهجها، إلا أنها مرحلة لازالت خارج السلم التعليمى الرسمى.

٤- نظام القبول ومدة الدراسة:

يعتمد نظام القبول فى مؤسسات تربية طفل ما قبل التعليم النظامى فى مصر على بعدين هما: شروط القبول، وطريقة أو أسلوب القبول، وفيما يلى وصف موجز لهما:

أ - شروط القبول:

حددت المادة الثالثة من اللائحة التنفيدية لدور الحضانة والصادرة بقرار وزارة الشئون الاجتماعية رقم ٢٠٧ لسنة ١٩٧٨ أن لدار الحضانة أن تضع الشروط الواجب توافرها بالنسبة للأطفال المقبولين لديها طبقاً لنوع الخدمة التى حددتها فى طلب الترخيص لفتح الدار، من حيث:

– حالة الطفل الصحية.

– سن القبول.

– فترة الرعاية.

– ظروف الطفل الاجتماعية.

ويلاحظ – مما سبق – أن المادة الثالثة باللائحة التنفيذية لدور الحضانة قد تركت الحرية الكاملة لأصحاب الحضانات فى تحديد شروط القبول بها.

ب- طريقة القبول:

وحددت المادة الرابعة من اللائحة التنفيذية لدور الحضانة إجراءات

القبـول بدور الحضـانة فى مـصر، وهى تتمـثل فى تقدم والد الطـفل بطلب التحاق على استمارة معدة لهذا الغرض، ومرفقاً بها ما يلى:

- شهادة ميلاد الطفل أو مستخرج رسمى منها.

- صورتان شخصيتان للطفل.

ويلى ذلك قيد اسم الطفل فى سجل معد لهذا الغرض، ثم تجرى مقابلة أولية للطفل وأسرته قبل الالتحاق، ويؤخذ إقرار كتابى من ولى أمر الطفل بتسليمه واستلامه فى المواعيد المتفق عليها طبقاً لبطاقة تعد لذلك، يتم فيها تحـديد الشـخص الذى ينوب عنه ولى الأمـر عند الاضطرار إلى ذلك، ويستغنى عن هذا الاقرار فى حالة توافر وسائل مواصلات لدى الدار تقوم بتوصيل الأطفال إلى مدارسهم، نظير أجر معين يدفعه ولى أمر الطفل.

وتقوم اللجنة المشرفة على دار الحضانة - بعد ذلك - بالبت فى طلبات الالتحاق المقدمة من أولياء أمور الأطفال، وتحديد الرسوم التى يدفعونها.

ويلاحظ أن هناك بعض الاختلافات النسبية بين شروط إجراءات القبول بدور الحضانة فى مصر تبعاً لاختلاف الجهة أو الهيئة المشرفة عليها. وتبعاً للمستوى الاجتماعى والاقتصادى الذى تخدمه الدار.

أما عن مدة الدراسة بدور الحضانة فى مصر فتصل إلى سنتين فى أغلب الأحوال، فقد حدد القرار الوزارى رقم (١) بتاريخ ١٩٨٦/١/١م بشأن الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم - السابق الإشارة إليه - الحد الأدنى لسن القبول بدور الحضانة نظام السنتين الملحقة بمدارس اللغات أربع سنوات على الأقل. وبالنسبة للمتقدمين نظام السنة الواحدة خمس سنوات على الأقل

لدور الحضانة (عربى) يجوز قبول الطلاب نظام السنتين بحد أدنى ثلاث سنوات ونصف. ونظام السنة الواحدة بحد أدنى أربع سنوات ونصف على الأقل باعتبار أن أول أكتوبر هو تاريخ بدء العام الدراسى. وبذلك يمكن القول بأن الدراسة (الرعاية) بدور الحضانة تتراوح بين سنة وسنتين وتختلف تبعاً للجهة أو الهيئة المشرفة عليها.

٥- إدارة مؤسسات رياض الأطفال:

تعتبر الإدارة التربوية أو التعليمية عملية اجتماعية تهتم بتصريف وحفز العناصر البشرية وتوحيد طاقاتها، وتوجيهها بصورة منتظمة نحو تحقيق أهداف محددة، بصور متسقة، كما تهتم باستثمار وتنظيم واستخدام الموارد المادية بما يحقق هذه الأهداف.

ومن هنا تتضح أهمية إدارة مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة ودورها فى تنظيم وتنسيق الأنشطة والجهود المختلفة؛ لتحقيق أهداف هذه المرحلة فى التنشئة الاجتماعية والعقلية والصحية والتربوية السليمة لطفل ما قبل المدرسة، وتهيئته للالتحاق بالمدرسة فى الوقت نفسه. ويمكن تقسيم إدارة هذه المؤسسات إلى ثلاثة مستويات: المستوى المركزى أو القومى والمستوى الإقليمى أو المحلى، ومستوى كل مؤسسة من مؤسسات تربية الطفل ما قبل المدرسة.

ويلاحظ من خلال العرض السابق لنشأة وتطور مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى مصر والمتمثلة فى دور الحضانة أو رياض الأطفال أنه لا توجد سلطة واحدة مسئولة عن الإشراف على هذه المؤسسات وإدارتها وتنظيم

العمل بها. بل توجد جهات متعددة تقوم بذلك، مثل: وزارة التربية والتعليم، ووزارة الشئون الاجتماعية، والهيئات الاجتماعية الخيرية والدينية... إلخ.

وقد حدد القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ بشأن دور الحضانة ولائحته التنفيذية فى مادته الثامنة أن مسئولية الإشراف والرقابة على دور الحضانة فى مصر تقع على وزارة الشئون الاجتماعية، وقد أوضح هذا القانون المستويات المختلفة لإدارة دور الحضانة فى مصر، فعلى المستوى القومى تقع مسئولية إدارتها على اللجنة العليا لدور الحضانة، والتى يرأسها وزير التعليم وبمشاركة بعض الجهات المعنية، مثل: وزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الأوقاف،.. إلخ. وتتحدد مسئولياتها فى رسم السياسة العامة لدور الحضانة، ووضع الخطة العامة لإنشائها والتنسيق بين جهود الوزارات والهيئات المختلفة.

وعلى المستوى الإقليمى والمحلى تقع مسئولية إدارتها على لجنة شئون دور الحضانة بكل إقليم برئاسة محافظ الإقليم ومشاركة بعض الجهات المعنية، مثل: مديرية الشئون الاجتماعية، ومديرية الصحة، ومديرية التربية والتعليم، ومديرية الأوقاف، .. الخ. وتختص بالإشراف على إنشاء دور الحضانة ومدى مطابقتها للمواصفات المطلوبة.

أما على مستوى كل دار فتتشكل لجنة الإشراف عليها برئاسة صاحب الدار وعضوية مدير الدار، والطبيب، وعضو يمثل أسر الأطفال.. إلخ، وتختص هذه اللجنة بوضع البرامج وأسلوب العمل بالدار، ووضع مشروع ميزانية الدار، وتحديد ترتيبات العاملين ومراجعة التقارير الخاصة بالدار. وتساهم وزارة التربية والتعليم أيضاً فى إدارة دور الحضانة التابعة لها فى

مصر، حيث يقوم بإدارة دور الحضانة أو رياض الأطفال الملحقة بالمدارس الابتدائية مدير أو مديرة المدرسة الابتدائية، أما الملحقة بالمدارس الخاصة فتشرف عليها إدارة التعليم الخاص، أما التابعة للمدارس الأجنبية فتشرف عليها الإرساليات الأجنبية، على المستوى الإقليمى أو المحلى. أما على المستوى القومى فتقع مسئولية إدارتها على قسم الحضانة ورياض الأطفال التابع للإدارة العامة للتعليم الابتدائى.

وتتمثل إدارة وزارة التربية والتعليم لدور الحضانة ورياض الأطفال من خلال ما يلى:

١- إدارة الحضانة ورياض الأطفال التابعة للإدارة العامة للتعليم الابتدائى، التى تشرف على فصول الحضانة ورياض الأطفال الملحقة بمدارس اللغات التجريبية.

٢- الإدارة العامة للتعليم الخاص والتى تشرف على مدارس الحضانة الخاصة وفصولها طبقاً للقانون رقم ٦ لسنة ١٩٦٩ - الخاص بالتعليم الخاص - والذى حل محله القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

ويمكن القول - مما سبق - أن مسئوليات إدارة مؤسسات تربية الطفل قبل النظامى فى مصر تتفرق بين سلطات متعددة، منها: وزارة التربية والتعليم، ووزارة الشئون الاجتماعية، ووزارة الثقافة والإعلام، ووزارة الصحة، ووزارة الأوقاف والجمعيات والهيئات الدينية والخيرية، والإرساليات الأجنبية..الخ، ولكن تقع مسئولية إدارة معظم هذه المؤسسات على وزارة الشئون الاجتماعية باعتبار أن هذه المرحلة لم تصبح بعد ضمن النظام

التعليمى فى مصر، وأنه مازال ينظر إليها على أنها مجرد خدمة تقدم للأطفال وأولياء أمورهم، وهذا يفسر تقلص أعداد هذه المؤسسات وعدم استطاعتها استيعاب كل الأطفال الراغبين فى الالتحاق بها من جهة، وفشلها فى تحقيق أهدافها من جهة أخرى.

٦- تمويل رياض الأطفال:

يلاحظ مما سبق عرضه أن تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى مصر؛ والمتمثلة فى دور الحضانة أو رياض الأطفال يعتمد على التمويل الذاتى، وذلك من خلال المصروفات التى تفرض على الأطفال الملتحقين بها، وبعض مساعدات وزارة الشئون الاجتماعية والجمعيات الخيرية والدينية ... الخ. وقد أوضحت اللائحة التنفيذية القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ المتعلق بدور الحضانة فى المادة الثامنة منه مصادر تمويل دور الحضانة فى مصر، والتى يمكن إيجازها على النحو التالى:

- رسوم اشتراكات الأطفال ورسوم القيد.
- الإعانات الحكومية التى تمنح للدار.
- ما تخصصه الهيئات التابع لها الدار من إعانات أو هبات.
- الهبات والوصايا التى يوصى بها أصحاب الخير.
- المصادر الأخرى التى تقررها مديرية الشئون الاجتماعية بكل محافظة.

ويلاحظ أن عدم تدخل الدولة فى تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى مصر، يشكل عقبة أمام التوسع فى هذه المؤسسات، ويؤدى إلى ارتفاع المصروفات أو الرسوم التى تتحملها الأسر المصرية مما يحد من إقبال

الغالبية العظمى الفقيرة من أبناء الشعب المحتاجين إليها فعلاً، كما يؤدى أيضاً إلى تنوع مستويات هذه المؤسسات بما يدعم الطبقية والفرقة بين أبناء الشعب، وبالتالى انعدام تكافؤ الفرص بينهم، ويشكل عقبة فى الوقت نفسه فى توافر الإمكانات والتجهيزات المختلفة اللازمة لهذه المؤسسات مما يحول بينها وبين تحقيقها لأهدافها، كل ذلك يتم فى ظل تدنى نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال والتى لا تتجاوز ١٣٪ فى أحسن الأحوال.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لمرحلة رياض الأطفال، فإن الدولة لا تتكفل برعايتها رعاية نظامية، فالسلم التعليمى لا يتضمن نظاماً خاصاً لهذه المرحلة، وبالتالى لم توفر ميزانية خاصة بها. وبما أن هذه المرحلة تعتبر من أهم مراحل التعليم، وأصبح من الضرورى إدخال هذه المرحلة ضمن النظام التعليمى؛ لكى يمكن تحقيق أهدافها ويرجع ذلك إلى ما تمتلك هذه المرحلة من خصائص؛ إذ لا تستطيع الأسرة فى ظل متغيرات العصر القيام برعاية الطفل وتربيته خير قيام، ومن هنا كانت ثمة حاجة إلى أن يهيأ للطفل فى هذه السن المناخ الملائم لتربيته.

ومن الملاحظ التطور الكمى الواضح فى أعداد الملتحقين برياض الأطفال، وهذا يدل على اهتمام أولياء الأمور بإلحاق أطفالهم بالرياض. ففى فترة الانفتاح الاقتصادى وجدت المدارس الخاصة، والمدارس الخاصة للغات هذه المرحلة مجالا خصباً للاستثمار، كذلك اتجهت الوزارة هذا الاتجاه بافتتاحها فصول رياض الأطفال فى مدارس اللغات التجريبية، وتعتبر هذه المدارس مدارس رسمية. ورياض الأطفال عموماً تلقى رواجاً عظيماً رغم أن مصروفاتها تزداد بين ٦ جنيهات و ١٢٠ جنيهاً بالإضافة إلى المصروفات

الخاصة بالكتب، والسيارة، والخدمات الأخرى، وفى بعض رياض الأطفال تبلغ المصروفات بين ٥٠٠ جنيه، ١٠٠٠ جنيه. وتصل المصروفات فى بعض رياض الأطفال الخاصة والاستثمارية والتى تم التوسع فيها خلال العقدين المنصرمين لأكثر من أربعة آلاف جنيه مصرى، وربما يكون هناك بعض الرياض التى تكون المصروفات فيها بالدولار الأمريكى.

٧- البرنامج التربوي برياض الأطفال:

يتكون البرنامج التربوى فى رياض الأطفال من مجموعة من الخبرات التعليمية المتكاملة المقسمة إلى أقسام ثلاثة، تتماشى مع عمر الطفل الزمنى وقدراته العقلية وخصائص نموه، والتى هى عادة تشتق من هذه الخصائص النمائية، وتنبثق من حاجات الأطفال وقدراتهم الخاصة، وتسعى نحو تحقيق مطالب نموهم، وتسهل عليهم الانتقال من مستوى إلى مستوى آخر.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم فى مصر أهدافاً خاصة لمنهج رياض الأطفال، حيث جاء به أن المنهج يهدف بوجه عام تهيئة الطفل لمرحلة الإعداد الكامل للمواطن روحياً، وجسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، ونفسياً، ووجدانياً، وقد تضمن كل جانب الأهداف الخاصة به؛ كما وضعت الوزارة تحديداً للوقت الذى يجب أن يخصص لكل جانب.

والجدول التالى يوضح الساعات المخصصة لجوانب منهج رياض الأطفال فى جمهورية مصر العربية.

جوانب المنهج	عدد الساعات المخصصة أسبوعياً
- الجانب الروحى	٢
- الجانب الجسمى: الرعاية الصحية، النشاط الجسمى، النشاط الجسمانى.	٦
- الجانب العقلى	٦
- الجانب اللغوى.	٣
- الجانب العددى والرياضى والعلمى.	٦
- الجانب الابتكارى (التربية الفنية)	٦
- التذوق الجمالى (الموسيقى والاستماع).	٤
- الطبيعة.	٣
المجموع	٣٦

ومما هو جدير بالذكر أن الوزارة تؤكد أنه «إذا كان هناك تفصيل فى عناصر المنهج وتخصيص ساعات معينة لمختلف الموضوعات الواردة فيه، إلا أنه يجب ملاحظة أن العمل مع الطفل وحدة متكاملة، تترابط فيها الأنشطة وتتداخل، وليس من السهل الفصل بينها، والهدف من وضع التفصيلات السابقة هو إيضاح أهم الجوانب بعضها لبعض، بحيث لا يطغى أحدها ويطمس الآخر، وحيث إن الهدف الأساسى هو تحقيق التكامل للطفل فى شتى جوانب شخصيته.

وقد حددت حلقة النهوض (بتعليم ما قبل المدرسة) فى جمهورية مصر العربية (١٩٨١)، أسدافاً، هى:

أ - أهداف تتعلق بالنمو:

أولاً: يهتم هذا الجانب بجوانب النمو المختلفة العقلية والجسمية والاجتماعية والروحية، على النحو التالى:

١- نمو الطفل جسمياً وعقلياً وروحياً.

٢- تكوين عادات واتجاهات سليمة عند الطفل، مع علاج ما يكون قد انحرف من سلوكه.

٣- تنمية علاقاته الاجتماعية فى مجتمع رياض الأطفال وتدريبه على الحياة المنظمة السعيدة.

٤- تعرف الطفل البيئة المحيطة به.

ثانياً: إعداد الطفل ذهنياً لتقبل التعليم بالمرحلة الابتدائية، عن طريق برامج رياض الأطفال وتهيئة فرص اللعب والمرح والمناشط التى تعين الطفل على:

١- تدريب الحواس بحيث يستطيع الطفل أن يشاهد ويلاحظ ما حوله من أشياء ومخلوقات وظواهر بالقدر الذى تمكنه قدراته أن يميز بين الأصوات ويتذوق الموسيقى، ويدرك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، مما ينمى استعداده لتقبل العملية التعليمية المنظمة حينما يبلغ سن السادسة.

٢- تنمية قدراته اللغوية والعددية والفنية.

٣- رعاية أبناء الأم العاملة لتخفيف أعبائها ومعاونتها على أداء عملها بنجاح.

وبرنامج العمل اليومى فى دور الحضانة مرن لا يتبع خطة جامدة، فلا يدق جرس يحدد بدء أى نوع من أنواع النشاط ونهايته، بل هو انتقال تدريجى من عمل أو نشاط لآخر، وعلى الرغم من مرونة البرنامج فإن له نظاماً معيناً يحفظ التوازن بين نشاط الطفل وراحته حتى يتيسر للأطفال ومعلماتهم العمل فى جو هادئ، كما ينظر المهتمون بمؤسسات تربية الطفل ما قبل التعليم النظامى إلى برامجها على أنها امتداد لخبرات حياته اليومية العامة، أكثر منها خبرات مدرسية نوعية قائمة بذاتها أى أنها مؤسسات تتيح للطفل اكتساب الخبرات اليومية التى تساعد فى تنشئته التنشئة الاجتماعية والتربوية السليمة التى يرضى عنها المجتمع.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم أهدافاً خاصة لبرنامج دور الحضانة التابعة لها، والذى يهدف تنمية الطفل من جميع الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية. وقد نبهت وزارة التربية والتعليم بأن وضع جوانب النمو المختلفة للطفل فى دور الحضانة فى صورة جدول لا يعنى أنها تشابه جدول أو خطة الدراسة الأسبوعية للمدارس الابتدائية أو الإعدادية، بل إن العمل مع الأطفال وحدة متكاملة، تترابط فيها الأنشطة وتتداخل وليس من السهل الفصل بينهما، والهدف من وضع التفسيرات المختلفة هو إيضاح أهمية الجوانب بعضها البعض، بحيث لا يطغى أحدها ويطمس الآخر، حيث إن الهدف الأساسى من برنامج دور الحضانة هو تحقيق التكامل للطفل فى شتى جوانب شخصيته.

أما برنامح العمل اليومى بدور الحضانة التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية، فقد حددته المواد: ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥ من اللائحة

التنفيذيـة لـها، والتـى تنص علـى أن نظـام الرعاية والخدمة بالدار يتضمن الرعاية الترفيهية والتربوية والرعاية الصحية والتغذية والخدمات الأسرية.

ويلاحظ مما سبق تعدد برنامج دور الحضانة فى مصر نتيجة لتعدد الجهات المشرفة عليها، وعدم اتفاقها على خطة عمل واحدة لتربية أبناء الوطن الواحد فى مرحلة ما قبل التعليم النظامى؛ نتيجة لغموض الرؤية وعدم وجود فلسفة وأهداف واضحة ومحددة لهذه المرحلة، تستقى منها برامج العمل اليومية والخطة الأسبوعية للعمل فى هذه المؤسسات.

هذا بالإضافة إلى أن هناك عديداً من البحوث والدراسات السابقة التى أوضحت عديداً من المشكلات والمعوقات المختلفة، التى تعانى منها هذه الدور والتى تعوق تنفيذ برامج وخطط العمل الموضوعة لها، حيث يجب على رياض الأطفال المعاصرة فى مصر أن تولى اهتماماً كبيراً بالأساليب الحديثة فى تعليم طفل الروضة.

وأخيرا،

وبعد استعراض قواعد وشروط الاعتماد التربوى والأكاديمى لرياض الأطفال كمؤسسات تربوية تقدم تعليماً للأطفال حتى سن السادسة، وبعد التعرف على ما يتم فى الولايات المتحدة الأمريكية والولايات المختلفة، وأن الاعتماد التربوى والأكاديمى ليس نموذجاً واحداً لكل الولايات ولكنه يتسع ويتباين حسب الموقف التعليمى لكل ولاية ورؤية، ورسالة كل مؤسسة تربوية تقدم تعليماً لمرحلة رياض الأطفال حتى سن السادسة: **هل يمكن لنا في مصر أن نستفيد من ذلك؟ وهل هناك ضرورة تربوية ومجتمعية للأخذ بنظام الاعتماد التربوي والأكاديمي؟ ولماذا الآن تطرح هذه الفكرة وبإلحاح من قبل مؤسسات المجتمع الدولي المانحة للمعونة وللتمويل في نظامنا التعليمي؟**

لا شك أن فكرة الاعتماد التربوى والأكاديمى لا غبار عليها وهى تسعى نحو تحقيق الجودة الشاملة فى نظامنا التعليمى وهناك العديد من القرارات التى فرضت نفسها على مجتمعنا ووطننا لكى نفكر ألف مرة قبل الأخذ بفكرة الاعتماد التربوى والأكاديمى. فهناك المنافسة والتنافسية والصراع البادى فى السلع المادية وسوف يقترب من البشر، وستكون الوظائف قريباً محل منافسة بين أبناء الوطن وغيرهم، كما أن تحقيق الجودة ومعاييرها لا يمكن أن يستقيم فى غياب الأخذ بفكرة الاعتماد التربوى والاكاديمى.

ولكن السؤال، هل سعينا نحو تهيئة المناخ التربوي والتعليمي للأخذ بتلك الفكرة، إن الأمر يتطلب أولاً: تنمية مهنية وبشرية لكافة العاملين برياض الأطفال ونشر ثقافة الاعتماد التربوي والمعايير التربوية، وثانياً: الحاجة الشديدة إلي وضع مواصفات محددة لدور الحضانة ورياض الأطفال من حيث الجانب الفيزيقي والمادي كالأبنية والتجهيزات المادية والتكنولوجية، ثالثاً: تدريب وتنمية المعلمين والمعلمات القائمين بالتدريس في رياض الأطفال علي المعايير ورسالة الاعتماد التربوي والاكاديمي.

ولا يخفى على أحد أن تلك الجهود لابد أن تكون سابقة لمحاولة التجريب أو السعى أو حتى الحديث حول الأخذ بفكرة الاعتماد التربوى والأكاديمى والتى يأخذ بها كل نظم رياض الأطفال فى العالم المتقدم والصناعى. وتلك الجهود تستند فى الأساس إلى تكوين فرق عمل ومعرفة تستطيع أن تقوم بمهمتها الوطنية نحو السعى لنشر ثقافة الاعتماد التربوى وتهيئة بيئة التعلم المادية والبشرية لكى تأخذ فكرة الاعتماد حقها من الدراسة والوعى بها والتبشير بأهميتها التربوية والمجتمعية.

المراجع والمصادر

1- Feng, J. **Issues and trends in early Childhood education.** (Eric Document Reproduction Service, 1994, No. 372 841), pp. 80 - 100.

2- Evans, E.D. **Contemporary influences in early childhood education**, (New York: Halt, Rinehart and Winston, Inc, 1971), pp. 56 - 70.

3- Hofferth, S; Brayfield, A; Deich. S. & Holcomb, p. **National Child care survey**. (Washington, D. C.: Urban Institute press, 1991), pp. 101 - 120.

4- Ibid, pp. 130 - 155.

- Willer, B. (Ed), The full cost of quality in early childhood program. (Eric Document Reproduction Service No. 327292, 1990), p. 28.

5- Hildebrand, V. **Introduction to early childhood education** (3 rd ed.) New York: Macmillan Publishing Co., Inc, 1981), pp. 110 - 130.

6- Feng, J. op. cit., pp. 90 - 130.

7- Ibid. pp. 18 - 66.

- Jorde, P. **Early Childhood education: Issues and trends. The Educotaional Forum** 50 (2), 1986, pp. 171 - 182.

8- Feng, J. op. cit., pp. 120 - 140.

9- Hayes, C.; Palmer, J., & Zaslow, **M. (Eds.) who cares** for America's children? washington, Dc: National Academic Press, (1990), pp. 200 - 205.

10- Austin, G. R. **Early childhood education: An International** Perspective, (New York), A cademic press, 1976) pp. 220 - 230.

11- Hofferth, S; west, J.; Hemke, R., & Kaufman, p. **Access to early childhood programs for children at risk,** (Washington, P.C.: U.S. Department of Education, (1994), pp. 112 - 123.

- Natriello, G.; McDill, E., & Pallas, A., **Schooling disadvantaged children,** (N.Y., Teachers College, Columbia University, 1990), pp. 18 - 30.

12- Brayfield, A.; Deich, S., & Hofferth, S., **Caring for children in low income families,** (Washington, Dc: the Urban Institute Press, 1993), pp. 88 - 98.

13- Austin, G.R., op. cit., pp. 18 - 38.

14- Lall, G. R., & Lall, B. M., **Comparative early childhood education.**, (Spring field, IL: charles C. Thomas publisher, 1993), pp. 40 - 52.

15- Costley, J. B., **Challenges in early childhood teacher Certification., (The Center of Career Development in early care and Education.**, (Boston. MA: Author, 1993), pp. 68 - 88.

- Fuller, B. & Liong, X., **Market failure? Estimating inequality in preschool availability Educational Evaluation and policy Analysis**, (18 (1), 13 - 49., 1996) pp. 42 - 66.

16- Hofferth, S.; West, J.; Henke, R., & Kaufman, op. cit., p. 111.

17- General Accounting office, **Early childhood** Centers, (Eric Document Reproduction Service No. 382363, 1995), pp. 65 - 80.

- Kisker, E.; Hofferth, S.; Phillips, D. & Farquhar; E., **Aprofile of child care settings: Early education and care in 1990**, vol 1. (Princetion: Mathematical Policy Research, 1991), p. 118.

18- Hofferth, S.; West, J.; Henke, R. & Kaufman, p. op. cit., pp. 111 - 133.

19- Ibid., p. 132.

20- Brayfield, A. & Deich. S. op. cit., 120.

21- National Association for the Education of Young children, NAEYC **Position Statement, Aconceptual framework for early childhood professional development.** (Young children, 49 (3), 1994), pp. 68 - 67.

22- Schweinhart, L., & Weikart, D., **Success by empowerment.** (young children, 49 (1) 1993), pp. 54 - 58.

23- Natriello, G.; McDill, E., & Pallas, A., op. cit., pp. 77 - 89.

24 - General Accounting office, 1990, op. cit., pp. 33 - 53.

25- General Accounting office, 1995, op. cit., pp. 89 - 99.

26- Hofferth, S., Bray field, op. cit., pp. 87 - 89.

27- Feng, J. op. cit., p. 4.

28- General Accounting office, 1995, op. cit., pp. 113 - 123.

29- Koralek, D., Colker, L., & Dodge, D. **The what why, and how of high - quality early childhood education**, (Eric Document Reproduction Service, No. 365422, 1993), pp. 15 - 25.

30- Hofferth, S.; West. J.; Henke, R. & Kaufman, op. cit., pp. 89 - 103.

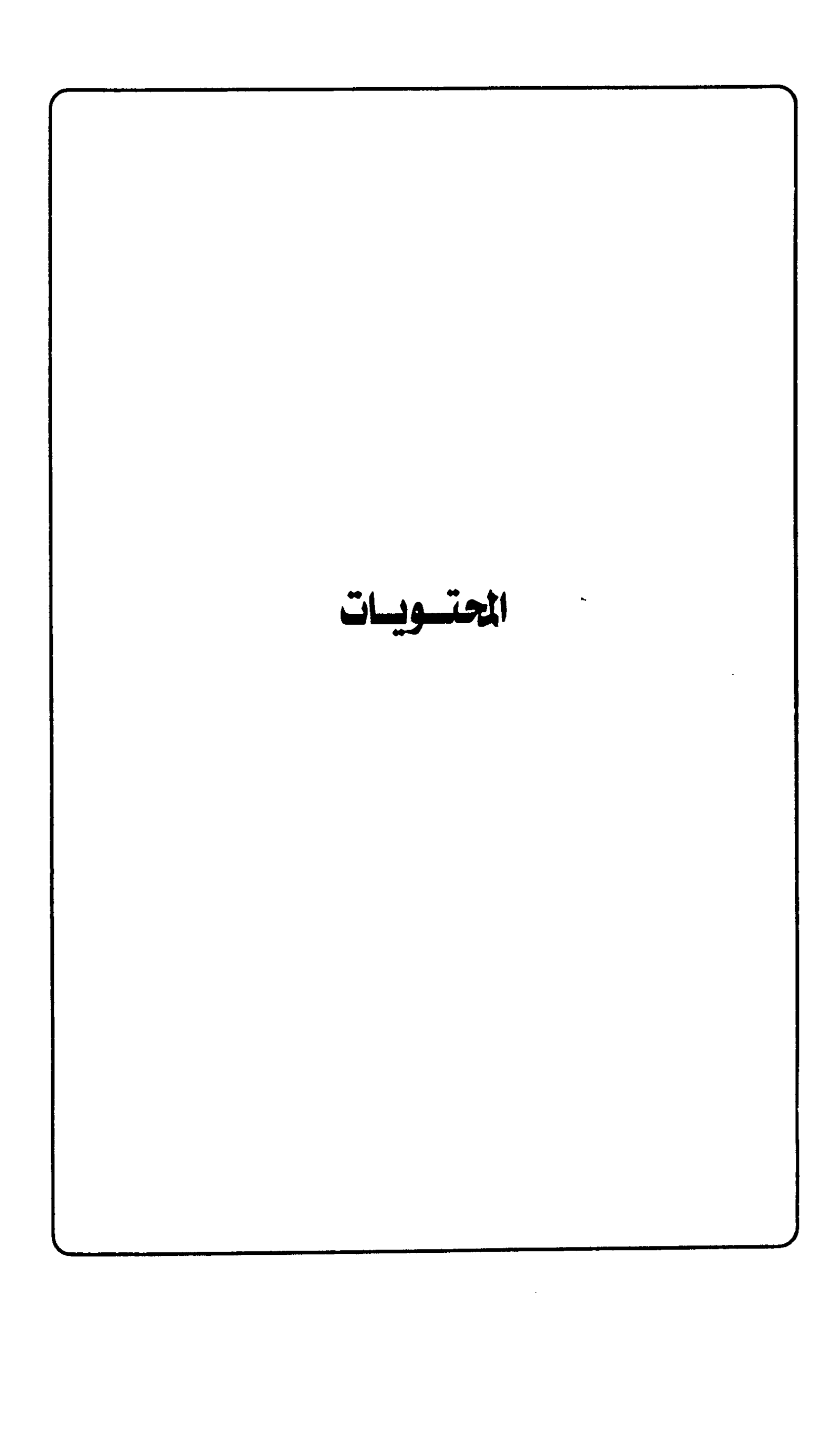
31- Hayes, C.; Palmer, J., & Zaslow, A. (Eds), op. cit., p. 77.

32- General Accounting office, 1993, op. cit., pp. 67 - 79.

33- Bredekamp, S., & Glowacki, S. **The first decade of NAEYC accreditation** (Young children, 51 (3) 1993), pp. 38 - 44.

34- National Association for the Educational of young children NAEYC position statement on quality, Compensation, and affordability, (young children, 51 (1) 1993), pp. 39 - 41.

٣٥- شبل بدران، **نظم رياض الأطفال في الدول العربية والاجنبية،** (القاهرة الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢، ص ص ٩٣ - ١١١).



المحتويات

المحتويات

الموضــــوع	الصفحة

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس (١٣٣- ١٩٥)

برامج الاعتماد التربوي لتعليم الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية تطبيقها في مصر

من إصدارات المكتبة التربوية

الكتاب	المؤلف
● التربية البيئية	د. ابراهيم عصمت مطاوع
● التربية والنظام السياسى	د. شبل بدران
● سياسة التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
● كما يكون المجتمع تكون التربية	د. شبل بدران
● التعليم والتحديث	د. شبل بدران
● علم الاجتماع التربوى	د. عبد السميع سيد أحمد
● نحو فلسفة تربوية لبناء الأنسان العربى	د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
● التربية عند هيجل	د. عبد الفتاح الديدى د. عصام الدين هلال
● اقتصاديات التربية	ج.ب. أتكنسون، ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صائغ
● التعليم والتنمية	د. شبل بدران
● طرق تدريس اللغة العربية	د. زكريا اسماعيل
● المناهج الدراسية	د. محمود أبو زيد د. أسماء محمود غانم
● أسس التربية	د. أحمد فاروق محفوظ د. شبل بدران
● تربية الطفل	د. ثناء يوسف العاصى
● التربية المقارنة	د. شبل بدران
● علم اجتماع التربية المعاصر	د. شبل بدران د. حسن البيلاوى
● مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسيه	د. محمد الطيب د. حسين الدرينى د. شبل بدران د. حسن البيلاوى د. كمال نجيب

الكتاب	المؤلف
التربية والمجتمع	د. شبل بدران
التخطيط التربوى	د. فاروق شوقى البوهى
رواد الفكر التربوى	د. شبل بدران
الانشطة التربوية	د. أحمد فاروق محفوظ د. فاروق شوقى البوهى
التعليم والبطالة	د. شبل بدران
تكافؤ الفرص فى نظم التعليم	د. شبل بدران
دور الجامعة فى مواجهة التطرف	د. وفاء محمد البرعى
القيم التربوية فى مسرح الطفل	د. ايمان العربى النقيب
نظم التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
معلمة رياض الأطفال	د. شبل بدران
التنمية الثقافية والتنوير مدخل إلى محو الأمية	د. شبل بدران د. حسن البيلاوى د. كمال نجيب